

Refletir, Investigar, Descobrir e (Trans)formar na
Prática Pedagógica:
As peças soltas como garantia do Brincar na Creche

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Alves Policarpo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Joana de Freitas Luís

Professora Doutora Clarinda Ferreira Barata

Leiria, setembro, 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Quando levamos as brincadeiras das crianças a sério, como elas merecem, estamos a ajudá-las a sentir a alegria que se encontra no espírito criativo. São as coisas com que brincamos e as pessoas que nos ajudam a brincar que fazem uma grande diferença nas nossas vidas.

(Fred Rogers, s.d.)

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Professora Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância –
Creche e Jardim de Infância

Ano Letivo 2023/2024 | 1.º Ano | 1.º e 2.º Semestres

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2024/2025 | 2.º Ano | 1.º e 2.º Semestres

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 adotados nomes fictícios 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

À professora Joana Luís por todas as reflexões profundas e por toda a dedicação neste percurso. Por todos os votos de confiança e por todas as vezes que acreditou que eu era capaz, o meu muito obrigada.

À professora Clarinda Barata, por toda a dedicação que demonstrou ao longo deste percurso, por todos os incentivos e por toda a motivação que me ajudou a crescer como professora.

Aos professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria uma enorme gratidão pela vossa dedicação, inspiração e sabedoria sobre a Educação. Obrigada por me levarem a apaixonar, dia após dia, por este mundo fascinante.

A todos os educadores e professores cooperantes que me proporcionaram oportunidades únicas em todos os contextos, um obrigado, por me terem ajudado a tornar na educadora e professora que sou hoje.

Aos impulsionadores da minha paixão pela Educação, obrigada a todas as crianças dos diferentes contextos que me ensinaram a ser melhor e que demonstraram o verdadeiro sentido da afetividade.

Ao Diogo, por ser o meu refúgio, o que me acalma e me traz o conforto quando preciso, obrigado por fazeres parte de cada momento desta caminhada e por tornares a minha vida mais bonita.

Por fim, agradeço à minha família, em especial à minha mãe. Pelo carinho, por todo o apoio, por toda a dedicação e por todos os sacrifícios que fizeram para que estivesse aqui neste momento. Obrigada por tornarem este caminho mais leve e cheio de força.

A todos vocês, um obrigado do fundo do meu coração!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, entre os anos letivos 2023/2024 e 2024/2025.

Este encontra-se dividido em duas partes. A primeira corresponde à dimensão reflexiva, organizada em três capítulos, nos quais são analisadas as experiências vivenciadas em diferentes contextos educativos: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta contém todas as aprendizagens, desafios e contributos de cada experiência para a construção da minha identidade profissional.

A segunda refere-se à dimensão investigativa e apresenta um estudo exploratório, desenvolvido em contexto de creche, a partir da questão: *De que forma as peças soltas contribuem para o brincar de crianças de 2 anos pertencentes a uma creche no centro de Leiria?* Este estudo tem como objetivos: i) Investigar as dinâmicas de interação que emergem entre as crianças durante o brincar com peças soltas; ii) Analisar de que forma a utilização de peças soltas contribui para a promoção do brincar; iii) Refletir sobre as potencialidades das peças soltas em creche.

A investigação baseia-se na observação do brincar, procurando compreender em que medida as peças soltas podem potenciar as experiências lúdicas das crianças. A análise permitiu concluir que o brincar com peças soltas é uma experiência pedagógica rica, promotora da exploração, da imaginação e da interação social. As peças soltas, pela ausência de funções pré-definidas, favoreceram múltiplas formas de exploração que evoluíram de brincadeiras individuais para dinâmicas de partilha e cooperação. Verificou-se ainda que o potencial das peças soltas depende da intencionalidade pedagógica do educador, que organiza o ambiente e acompanha o processo, valorizando a criança como protagonista da sua aprendizagem.

Palavras-chave

Brincar, Creche, Exploração, Interações, Peças soltas

ABSTRACT

This report was developed as part of the Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, between the academic years 2023/2024 and 2024/2025.

It is divided into two parts. The first corresponds to the reflective dimension, organized into three chapters, in which the experiences lived in different educational contexts are analyzed: Daycare, Kindergarten, and Primary Education. It contains all the lessons learned, challenges, and contributions of each experience to the construction of my professional identity.

The second refers to the investigative dimension and presents an exploratory study, developed in a daycare context, based on the question: How do loose parts contribute to the play of 2-year-old children attending a daycare center in the center of Leiria? This study has the following objectives: i) Investigate the dynamics of interaction that emerge among children during play with loose parts; ii) Analyze how the use of loose parts contributes to the promotion of play; iii) Reflect on the potential of loose parts in daycare centers.

The research is based on observing play, seeking to understand the extent to which loose parts can enhance children's playful experiences. The analysis concluded that playing with loose parts is a rich educational experience that promotes exploration, imagination, and social interaction. Loose parts, due to the absence of predefined functions, favored multiple forms of exploration that evolved from individual play to dynamics of sharing and cooperation. It was also found that the potential of loose parts depends on the educational intent of the educator, who organizes the environment and monitors the process, valuing the child as the protagonist of their own learning.

Keywords

Play, Daycare, Exploration, Interactions, Loose parts

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice de Figuras	xii
Índice de Quadros	xiv
Índice de Esquemas	xiv
Abreviaturas.....	xv
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão reflexiva.....	2
Capítulo I – Viver e sentir a creche: reflexão sobre as vivências e experiências em contexto de creche	2
1. O educador em creche	2
2. A imagem de criança em creche.....	4
3. A rotina em creche - um tempo de descobertas e desenvolvimento em cada momento	6
4. Do ciclo observar, escutar, registrar e documentar ao ciclo planejar, agir e avaliar	6
4.1. A observação, a escuta ativa e a documentação em creche.....	6
4.2. O planejamento, a ação e a avaliação em creche.....	8
5. Aprendizagens mais significativas e dificuldades	10
Capítulo II – Vivências que transformam: reflexão sobre as experiências e desafios em contexto de jardim de infância.....	11
1. O ciclo interativo como catalisador na transformação das práticas.....	12
1.1. Observação	12
1.2. Planificação	13
1.3. Intervenção	14
1.4. Avaliação	14

1.5. Reflexão.....	16
2. “À descoberta dos vulcões” – a metodologia de trabalho de projeto: um caminho de descoberta e maravilhamento	16
3. (Re)significar a educação de infância em contexto de jardim de infância- aprendizagens mais significativas e dificuldades	20
Capítulo III- Um percurso de crescimento e transformação: reflexão sobre as aprendizagens e vivências em contexto de 1.º CEB	22
1. O professor do 1.º ciclo: o mediador de aprendizagens significativas	22
2. Entre o viver e o aprender no 2.º ano: um percurso entre afetos, desafios e aprendizagens com sentido	26
2.1. Diferenciação pedagógica e apoio individualizado: criação de espaços de aprendizagens para todos	26
2.2. A interdisciplinaridade, o encontro de caminhos para novos horizontes.....	28
2.3. O aluno como mediador do conhecimento: a construção ativa da aprendizagem no 1.º ciclo.....	29
2.4. Aprendizagens e dificuldades: o desafio de transformar obstáculos em oportunidades no processo educativo	31
3. Entre o viver e o aprender no 4.º ano: memórias construídas ao lado de pequenos grandes descobridores.....	33
3.1. O construir e o aprender: caminhos da avaliação	33
3.2. Projeto “tesouros do tempo: memória dos nossos avós”	35
3.3. Aprendizagens e dificuldades: um caminho de descoberta e transformação	39
Parte II- Dimensão investigativa: peças soltas - a construção de mundos e saberes na primeira infância.....	41
Capítulo I - Enquadramento teórico	41
1. A criança de 2 anos, uma criança competente e escutada	41

2.	Brincar na 1. ^a infância: a magia de descobrir o mundo	44
2.1.	O brincar enquanto promotor das interações sociais na 1. ^a infância	45
2.2.	Brincar com peças soltas: uma garantia de direitos na 1. ^a infância	48
Capítulo II - Metodologia de investigação		52
1.	Contextualização, justificação e relevância do estudo	52
2.	Questão e objetivos de investigação.....	53
3.	Opções metodológicas.....	54
4.	Contexto e participantes	55
5.	Técnica e instrumentos de recolha de dados	55
6.	Técnica de análise de dados.....	59
Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados.....		62
1.	As dinâmicas de interação durante o brincar com peças soltas.....	62
2.	O brincar com peças soltas: o processo de exploração das crianças	68
3.	As potencialidades das peças soltas durante o brincar na creche	76
Capítulo IV – Conclusões, limitações e recomendações referentes ao estudo		80
1.	Conclusões.....	81
2.	Limitações do estudo	82
3.	Recomendações para estudos futuros	83
Conclusão do relatório.....		84
Bibliografia.....		86
Apêndices		1
Apêndice I - Reflexão individual relativa à décima primeira semana de PP em contexto de creche		2
Apêndice II – Exemplos de documentação pedagógica		4
Apêndice III - Reflexão individual relativa à sexta semana de PP em contexto de creche		6
Apêndice IV - Exemplo de mini-histórias em contexto de creche		9

Apêndice V- Planificação referente à décima terceira semana de PP em contexto de jardim de infância	9
Apêndice VI - Reflexão individual relativa à quarta semana de PP em contexto de jardim de infância	13
Apêndice VII - Reflexão individual relativa à décima quinta semana de PP em contexto de jardim de infância	15
Apêndice VIII – Exemplo de algumas páginas do portefólio da criança	18
Apêndice IX - Reflexão individual relativa à décima primeira semana de PP em contexto de jardim de infância.....	19
Apêndice X - Reflexão individual relativa à quarta semana de PP em contexto de 1.º CEB I.....	21
Apêndice XI - Reflexão individual relativa à oitava semana de PP em contexto de 1.º CEB I	24
Apêndice XII - Reflexão individual relativa à décima terceira semana de PP em contexto de 1.º CEB II.....	32
Apêndice XIII - Reflexão individual relativa à décima semana de PP em contexto de 1.º CEB II.....	36
Apêndice XIV - Reflexão individual relativa à décima quarta semana de PP em contexto de 1.º CEB II.....	40
Apêndice XV- Autoavaliação de alguns dos alunos acerca do projeto	44
Apêndice XVI- Consentimento informado para a participação na investigação.....	46
Apêndice XVII- Ficha de observação para recolha de dados.....	47
Apêndice XVIII- Notas de campo registadas	48
Apêndice XIX- Fichas de observação preenchidas	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- <i>Exploração das cores do outono</i>	5
Figura 2- <i>Ambiente preparado para a exploração dos elementos do outono</i>	8
Figura 3- <i>Crianças a explorarem elementos natalícios</i>	11
Figura 4- <i>Documentação pedagógica realizada com as crianças</i>	15
Figura 5- <i>Mapa do Trabalho de Projeto</i>	18
Figura 6- <i>Criança a observar a documentação</i>	20
Figura 7- <i>Tarefa de diferenciação pedagógica sobre a adição e subtração até 30</i>	27
Figura 8- <i>Tarefa de diferenciação pedagógica sobre o método das 28 palavras</i>	27
Figura 9- <i>Aluno a realizar a exploração da proposta “Na Terra dos Padrões”</i>	29
Figura 10- <i>Alunos a realizarem uma atividade integradora entre o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas</i>	29
Figura 11- <i>Aluna a explicar como identificamos a cor do elemento em termos longínquos</i>	30
Figura 12- <i>Exemplo de situação de improvisação dramática</i>	34
Figura 13- <i>Aluno a regar as hortícolas</i>	36
Figura 14- <i>Aluno a realizar o trabalho prático-experimental</i>	36
Figura 15- <i>Alunos a realizarem o gráfico de barras sobre o número de irmãos dos seus avós</i>	36
Figura 16- <i>Exposição preparada para partilhar com a comunidade escolar o projeto</i>	38
Figura 17- <i>Estação do campo presente na exposição.....</i>	38
Figura 18- <i>Estação da escola presente na exposição.....</i>	38
Figura 19- <i>Ambiente da 1.ª sessão (21/11/2023)</i>	58
Figura 20- <i>Ambiente da 4.ª sessão (12/12/2023).....</i>	58

Figura 21- <i>C a realizar a sua exploração individualmente</i>	62
Figura 22- <i>I a realizar a sua exploração individualmente</i>	63
Figura 23- <i>B a realizar a sua exploração das bobines de plástico</i>	64
Figura 24- <i>V na sua exploração</i>	66
Figura 25- <i>V na sua exploração</i>	66
Figura 26- <i>M a explorar as sonoridades das peças soltas</i>	69
Figura 27- <i>S a utilizar a argola de espuma como copo</i>	69
Figura 28- <i>V a explorar a organização das cápsulas</i>	69
Figura 29- <i>B a realizar o empilhamento de bobines</i>	70
Figura 30- <i>S a realizar um empilhamento</i>	78

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1- Ideias das Crianças Sobre o Que Sabiam Acerca dos Vulcões e o Que Queriam Descobrir.....</i>	<i>18</i>
<i>Quadro 2- Registo das sessões, instrumentos de recolha de dados, peças soltas utilizadas e participação das crianças.....</i>	<i>56</i>
<i>Quadro 3 - Tipos de interações durante o brincar com peças soltas</i>	<i>67</i>
<i>Quadro 4- Dinâmicas de exploração das peças soltas por sessão e sexo</i>	<i>74</i>

ÍNDICE DE ESQUEMAS

<i>Esquema 1 - Etapas da análise dos dados.....</i>	<i>61</i>
<i>Esquema 2 - Síntese das potencialidades das peças soltas na creche.....</i>	<i>80</i>
<i>Esquema 3 - Dinâmica entre as interações sociais, os processos de exploração e as potencialidades do brincar com peças soltas.....</i>	<i>82</i>

ABREVIATURAS

PP – Prática Pedagógica

EI – Educação de Infância

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

NC – Notas de campo

TDV – Transcrição dos vídeos

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, frequentado nos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025. Este relatório, tem como principal objetivo espelhar de forma refletida e fundamentada o meu percurso de aprendizagens no decorrer das Práticas Pedagógicas de Ensino Supervisionado efetuadas em Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O relatório encontra-se dividido em duas grandes partes: Parte I - dimensão reflexiva e Parte II - dimensão investigativa.

No que concerne à dimensão reflexiva, esta encontra-se dividida em três capítulos: Capítulo I – viver e sentir a creche: reflexão sobre as vivências e experiências em contexto de creche; Capítulo II – vivências que transformam: reflexão sobre as experiências e desafios em contexto de jardim de infância; Capítulo III- um percurso de crescimento e transformação: reflexão sobre as aprendizagens e vivências em contexto de 1.º CEB. Em todas as reflexões procurei analisar, de forma fundamentada, as experiências vivenciadas, promovendo um olhar crítico e sustentado sobre o meu percurso formativo.

Na dimensão investigativa apresenta-se um estudo realizado ao longo da PP em contexto de creche, com um grupo de 18 crianças com 2 anos. Este estudo foi realizado no ano letivo de 2023/2024. A dimensão investigativa centra-se na temática das peças soltas enquanto potenciadoras do brincar em contexto de creche. Esta segunda parte do relatório encontra-se também ela subdividida em capítulos, sendo o primeiro referente ao enquadramento teórico, seguido da metodologia de investigação, da apresentação e discussão dos resultados e, por fim, pelas conclusões, limitações e recomendações referentes ao estudo.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

Esta parte do relatório tem como objetivo destacar o meu percurso de aprendizagens em quatro contextos diversos, onde decorreram as PP de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, na dimensão reflexiva serão apresentadas três reflexões: duas referentes às PP em contexto de EI (Creche e Jardim de Infância) e outra relativa à PP em contexto de 1.º CEB (2.º ano e 4.º ano).

CAPÍTULO I – VIVER E SENTIR A CRECHE: REFLEXÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Se você acredita que a criança é curiosa e criativa, competente, capaz, inteligente e completa, então você criará ambientes que refletem isso. (Loris Malaguzzi)

A PP decorreu numa instituição no centro de Leiria, em contexto de creche na sala de dois anos. O grupo era constituído por 18 crianças, com idades compreendidas entre os 21 e os 36 meses, das quais seis eram do sexo masculino e doze do sexo feminino. A reflexão engloba este período, retratando as vivências e as experiências sentidas. Para facilitar a leitura, o texto será dividido em cinco tópicos: o educador em creche; a imagem de criança em creche; a rotina em creche - um tempo de descobertas e desenvolvimento em cada momento; do ciclo observar, escutar, registar e documentar ao ciclo planear, agir e avaliar; e aprendizagens mais significativas e dificuldades. Este penúltimo tópico encontra-se dividido em dois subtópicos: a observação, a escuta ativa e a documentação em creche e o planeamento, a ação e a avaliação em creche. De salientar que, ao longo da PP, as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) (Marques et al., 2024) ainda não estavam publicadas, mas muitos dos aspetos identificados ao longo da PP são retratados no documento, pelo que se optou por o utilizar na presente reflexão.

1. O EDUCADOR EM CRECHE

O início deste percurso da PP em contexto de creche foi marcado por muitas incertezas e apreensões, já que o contacto com este contexto tinha sido quase inexistente ao longo do meu percurso. Ao iniciar este novo caminho, surgiu da minha parte a pergunta: *Qual será o papel de um educador de infância em creche?*

O educador de infância assume um papel de compromisso perante os que o rodeiam, sendo um orientador do grupo e de cada criança individualmente, relativamente às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento. Mais concretamente, no que se refere à sua ação educativa, o seu papel contempla o conhecimento dos interesses e das necessidades de cada

criança, fomentando o seu desenvolvimento integral. O educador deve ter sempre presente que as experiências vividas nos primeiros anos de vida, influenciam profundamente as possibilidades de uma vida plena ao longo das diversas idades, contextos sociais e culturais (Marques et al., 2024).

Assim, o educador deve respeitar a criança como um ser único e escutá-la, compreendendo as suas múltiplas linguagens (Dias, 2014). O educador de infância em creche, através da interação com as crianças, fomenta a descoberta de novos desafios e de novas experiências, dando tempo para que a criança se possa expressar. O educador deve estar presente nos momentos de exploração da criança, de modo a celebrar as suas conquistas. Outro aspeto muito importante em contexto de creche, em que o educador tem um papel fundamental, é a relação que estabelece com as crianças, assumindo-se, na maior parte das vezes, como uma figura de referência, que lhes proporciona momentos de conforto e segurança. Essa relação estabelece-se através da atenção que o educador proporciona, oferecendo à criança um acompanhamento individual, quer seja nos momentos de rotina, no brincar ou mesmo quando necessita de expressar as suas emoções ou as suas intenções.

A disponibilidade física e emocional, bem como a observação que se desenvolve, constituem processos centrais para atender às particularidades de cada criança e do grupo. De facto, o reconhecimento e a valorização das características únicas de cada criança e da sua agência são essenciais para a construção de relações caracterizadas pela confiança, pela sintonia interpessoal e pela reciprocidade. (Marques et al., 2024, p. 24)

Através das observações realizadas, o educador consegue conhecer e compreender as particularidades do grupo e de cada criança individualmente. Nesse sentido, é necessário que o educador também tenha a capacidade de pensar e refletir sobre a sua ação pedagógica. Dessa forma, essa postura reflexiva também contempla o papel do educador em contexto de creche. Ao longo das semanas foi imprescindível refletir sobre o meu papel, compreendendo quais os aspetos que tinham de ser alterados ou melhorados ao longo da intervenção. Assim, no decorrer da PP, ficou definida a imagem do educador em contexto de creche como um profissional observador, reflexivo, provocador de experiências, que impulsiona aprendizagens nas crianças e que é capaz de as escutar. Franco et al. (2014) corroboram o enunciado acima referindo que

ser educador em creche implica acima de tudo uma revelação da pessoa que cada um de nós é, e que por detrás de cada pessoa está um Saber que inevitavelmente se traduz em atitudes e comportamentos, compreendemos a necessidade de estar consciente do desenvolvimento na primeira infância e das implicações que o ser, o saber e o agir têm neste mesmo desenvolvimento. (p. 40)

Ao iniciar este novo percurso como mestrandanda, percebi que ser educadora representa um grande desafio, pois exigiu de mim constante capacidade de adaptação durante a prática. Essa necessidade tornou-se mais evidente diante dos obstáculos, que me ensinaram que, em muitas situações, era mais produtivo aceitá-los do que insistir no que havia sido planejado.

Ao longo destes meses de PP aprendi que ser educadora é ter a capacidade de proporcionar às crianças experiências adequadas ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem. Ser educador é dar-lhes espaço e tempo para comunicarem, interagirem e experienciarem. Como Marques et al. (2024) referem “o papel do/a educador/a enquanto docente que é encerra um conjunto de ações intencionais e fundamentadas em conhecimentos específicos que se articulam para assegurar um conjunto de experiências de aprendizagem e de bem-estar para todas as crianças” (p. 34), ideia que senti refletida na minha prática.

Assim, reconheço que, tal como os restantes membros da comunidade educativa, desempenhamos um papel crucial junto das crianças, pois a relação afetiva construída é um recurso essencial, uma vez que elas nos percebem como adultos de referência (Franco et al., 2014). Dessa forma, é essencial sermos um exemplo para as crianças ao nível da alimentação, dos comportamentos e das rotinas. Ao longo da prática foi importante compreender que se queremos que a criança aja de diversa forma, nós devemos agir dessa mesma forma, como, por exemplo, se uma criança está a falar muito alto, nós não devemos falar mais alto com essa criança, mas sim diminuir o nosso volume de voz para que a criança também faça o mesmo.

2. A IMAGEM DE CRIANÇA EM CRECHE

A “imagem de criança” em creche tem sofrido alterações ao longo do tempo e a conceção que a sociedade tem sobre crianças entre os 0 e os 3 anos é bastante diferente daquela com que me deparei ao longo da PP. É de ressaltar que as crianças em creche aprendem através do que as rodeia, pela experimentação, pelo uso do corpo, e, acima de tudo, pela relação consigo mesmas e com os outros, reconhecendo a sua capacidade de iniciar e conduzir a própria aprendizagem, bem como o direito de participar em decisões que as afetam, incluindo o seu processo de aprendizagem (Australian Government Department of Employment Education and Workplace Relations, 2009).

Ser criança em creche é ser entendida como um sujeito ativo, é participar nesse mesmo processo, ser competente, curiosa para conhecer e aprender sobre o que a rodeia, ter a capacidade de se relacionar com o meio, mas acima de tudo ter voz própria para tomar decisões (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Ser criança em creche é ter o “direito, incluindo o direito a participarem em ações e decisões que os afetam quotidianamente”

(Marques et al., 2024, p. 21). Olhar a criança em creche é olhar para a educação tendo em conta a vivência diária da criança, desde a sua rotina, as ações que realiza, as interações que emergem, os conflitos que surgem, as suas tomadas de decisões, os seus desafios e as suas conquistas. Dessa forma, respeitamos a infância da criança, compreendendo-a como competente, curiosa, autónoma para efetuar as suas tarefas/explorações. As crianças têm o direito de serem escutadas e apresentarem uma voz ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Rolo, 2021).

Através da PP foi possível compreender a relação entre a “imagem de criança” que foi falada ao longo do percurso académico e a concretização dessa perspetiva da criança, na prática. As ideias que tinha sobre a criança dos 0 aos 3 foram corroboradas com a perspetiva que tive ao longo da prática. Através da observação, da intervenção e da reflexão foi possível compreender o que a teoria fala acerca das crianças desta idade, crianças autónomas ao longo da sua rotina, “nas suas escolhas e vão assumindo, progressivamente, a autoria da sua jornada de aprendizagem” (Maques et al., 2024, p. 44), já que na prática se alimentavam sozinhas através da utilização da colher, iam muitas das vezes à casa de banho autonomamente, conseguiam tirar/colocar os sapatos à hora da sesta, entre outros.

Ao longo da prática foi notório nas crianças o entusiasmo de quererem sempre saber mais. Quando chegava com novidades à sala, as crianças entusiasmavam-se com o que estaria por vir, esboçando por vezes sorrisos rodeados de curiosidade. Quando, por exemplo, se realizou a exploração das cores do outono (Figura 1), as crianças partiram sem medo do julgamento do adulto, ou seja, elas estavam abertas a essas mesmas explorações de forma criativa e dinâmica.

Figura 1

Exploração das cores do outono



Assim, é imprescindível que as crianças tenham capacidade de tomar as suas decisões. Neste sentido é essencial dar tempo à criança para pensar, tempo para realizar as ações ao seu próprio ritmo, olhando e refletindo para o mundo à sua volta (Marques et al., 2024). Dessa forma, a equipa educativa deve permitir às crianças esse tempo e espaço, para poderem ter essa mesma autonomia, sentindo-se capazes e independentes.

Como Marques et al. (2024) referem é fundamental oferecer à criança a “oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (p. 17). Ao longo da prática esse tempo e espaço era privilegiado, por exemplo, quando uma criança demonstrava que não estava satisfeita a realizar uma proposta ela deixava-a para explorar algo que fosse do seu interesse, ou quando uma criança

realizava a exploração da lavagem dos animais de plástico, procurei sempre que a criança tivesse o seu tempo e que pudesse lavar os animais do seu jeito, para que sentisse que era valorizada, ouvida e que tinha poder de tomar decisões naquele momento.

3. A ROTINA EM CRECHE - UM TEMPO DE DESCOBERTAS E DESENVOLVIMENTO EM CADA MOMENTO

As rotinas em creche são um dos principais aspetos que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As rotinas estão bastante interiorizadas pelas crianças e nesse sentido permitem que as crianças “antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2007, p. 15). Corroborando a ideia anterior, Marques et al. (2024) afirmam que a rotina apresenta um papel importante “na sua perceção temporal sobre os acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia ... o quotidiano passa a ser algo previsível para a criança, tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia” (p. 108). O conhecimento das suas rotinas, permite que as crianças realizem as suas explorações e que passem pelos diversos momentos de forma ténue e ao seu próprio ritmo. Todos os envolvidos no quotidiano da criança devem estabelecer uma rotina, sempre que possível, adaptada às crianças, que proporcione momentos de conforto, segurança e que lhes permita antecipar o seu dia (Post & Hohmann, 2007).

Na verdade, no decorrer da PP fui cada vez mais tendo noção da importância das rotinas e como estas podem promover o sentimento de pertença e a autonomia das crianças, já que a rotina era um aspeto bastante valorizado por toda a comunidade educativa. Ao longo da prática, as crianças conseguiam ter perceção dos momentos que se seguiam, por exemplo, ao colocar-se os babetes para o almoço, as crianças já sabiam que iriam beber água e depois almoçar. Os momentos da rotina foram também cruciais para estabelecer uma ligação com cada criança, já que, por exemplo, no momento da troca da fralda, ficava disponível apenas para aquela criança, fazendo com que a mesma sentisse segurança e conforto, mas também que fosse criada uma relação de afetividade comigo.

4. DO CICLO OBSERVAR, ESCUTAR, REGISTAR E DOCUMENTAR AO CICLO PLANEAR, AGIR E AVALIAR

4.1. A OBSERVAÇÃO, A ESCUTA ATIVA E A DOCUMENTAÇÃO EM CRECHE

Na creche, a observação e a escuta estão intrinsecamente interligadas, uma vez que permitem ao educador compreender as necessidades das crianças, bem como as suas ações e interações ao longo da rotina. Assim, tornam-se ferramentas fundamentais para a construção de respostas educativas adequadas e significativas. No que concerne à observação, esse foi

um dos pontos importantes a clarificar antes de ir para o contexto, já que na minha ótica a observação é uma das tarefas principais que o educador desempenha, já que “observar é uma atividade integrante e indispensável da ação pedagógica ... permite ao/à educador/a recolher informação importante acerca dos seus interesses, necessidades, motivações, preferências e competências para, deste modo, conhecer e compreender cada uma e o grupo” (Marques et al., 2024, p. 41).

Assim, este processo de observação começou nas primeiras semanas, onde foram criadas grelhas de observação que permitiam a recolha de dados importantes acerca das crianças e do contexto. Dessa forma, observei cada criança e recolhi os dados que considerei mais pertinentes e que me levaram a uma reflexão sobre o que tinha observado. Ao longo do tempo, a observação foi sendo aprimorada. Passei a observar detalhes que primeiramente poderiam passar. O facto de atribuir uma maior intenção à minha observação permitiu que os dados recolhidos fossem pertinentes para a planificação, intervenção, reflexão e avaliação. Essa reflexão recaiu, ainda, sobre a escuta ativa da criança, uma vez que ao longo das semanas, me envolvi nas rotinas das crianças escutando o que tinham para me dizer, criando uma ligação afetiva com todas elas. Neste sentido, a escuta como referenciado na reflexão correspondente à décima primeira semana de PP em contexto de creche (Apêndice D):

é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só na sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem tocar-nos. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro, conhecer e reconhecer o outro na sua singularidade, no seu momento e no seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro. A escuta não é um fenómeno: aprende-se a escutar. Tem a ver com a postura e a atitude de quem escuta. (Friedmann, 2020, como citado em Barbeito, 2022, p. 30)

Dessa forma, o meu papel enquanto educadora relativamente à escuta ativa da criança também foi sendo aprimorado. Primeiramente, por ser um contexto novo e por ainda não conhecer as crianças na totalidade, foi-me difícil pensar em momentos que poderia proporcionar às crianças, que fossem ao encontro das suas preferências. Posteriormente, isso acabou por surgir naturalmente, através da perceção das suas ações, das suas interações e das suas emoções. Como referem Marques et al. (2024), “a observação e a escuta dão indicações ao/à educador/a sobre se os ambientes pedagógicos estão (ou não) a criar condições de bem-estar e a promover experiências e aprendizagens holísticas, integradas e contínuas para cada uma e todas as crianças” (p. 41). Assim, a observação e a escuta permitem ao educador uma compreensão holística das necessidades, dos comportamentos e

dos interesses das crianças, potenciando a creche como um lugar de sociabilização, de proximidade e de experiências significativas.

Ao refletir sobre estes dois processos, importa compreender que é imprescindível registrar, analisar, interpretar e comunicar as informações recolhidas, as quais constituem a base da documentação pedagógica. A documentação diz respeito à recolha de informações acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, compreendendo e demonstrando o processo de aprendizagem. Ao realizar a documentação o educador reflete e interpreta o que está a analisar, promovendo novas estratégias que serão imprescindíveis na sua ação pedagógica (*Pedagogical Documentation in Childhood Education*, 2023). No que concerne a este processo, de documentação pedagógica, a PP permitiu que se conseguisse apresentar as explorações das crianças valorizando as suas experiências, já que na documentação pedagógica estava incluída a voz do adulto, mas também a voz das crianças através de diálogos que tiveram ao longo das explorações (Apêndice II). Em suma, “observar, escutar, registar e documentar sustentam e apoiam o desenvolvimento do ciclo interdependente e interativo de planear, agir e avaliar” (Marques et al., 2024, p. 45).

4.2. O PLANEAMENTO, A AÇÃO E A AVALIAÇÃO EM CRECHE

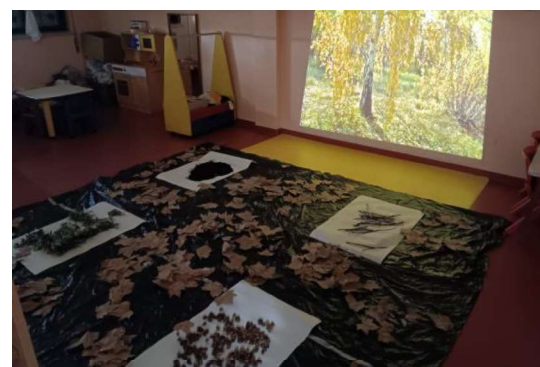
Relativamente a este ciclo, este “pressupõe que o/a educador/a esteja comprometido/a com a criação de ambientes educacionais inclusivos ... que garantam experiências e aprendizagens integradas, holísticas e contínuas a cada e a todas as crianças” (Marques et al., 2024, p. 45). A criação de ambientes educativos

inclusivos está associada a este ciclo, uma vez que, ao criar estes ambientes, o educador garante que todas as crianças se sintam valorizadas, respeitadas e apoiadas, compreendendo que estes ambientes promovem o respeito pela diversidade e, acima de tudo, que todas as crianças têm o direito de participar em todos os momentos da rotina de forma individualizada, mas também em grupo (Marques et al., 2024).

Importa salientar que o ciclo abordado no subcapítulo anterior também sustenta este processo, uma vez que é através da observação e da escuta ativa que o educador consegue planear intencionalmente experiências significativas, alinhadas com os interesses e necessidades de cada criança, tornando efetiva a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos.

Figura 2

Ambiente preparado para a exploração dos elementos do outono



Assim, conseguimos construir um planejamento centrado nas crianças, flexível e adaptado ao “aqui e agora” das suas necessidades. Este planejamento permite criar ambientes que promovem o desenvolvimento integral, articulando momentos de rotina, brincar e propostas educativas de forma intencional. O educador define, de forma clara e consciente, as aprendizagens e estratégias que pretende promover ao longo da sua ação pedagógica. Como referem Marques et al. (2024), “a intencionalidade educativa, planeada, agida e refletida, serve de suporte para a criação de ambientes educacionais inclusivos, capazes de garantir múltiplas e diversas experiências e aprendizagens a cada uma e a todas as crianças” (p. 41). Inicialmente, enquanto par pedagógico planeamos o dia inteiro de forma detalhada. Mais tarde, optámos por realizar uma planificação da rotina diária e outra para a proposta educativa. Ao longo do tempo, o planejamento revelou-se flexível, pois trabalhar com crianças pequenas exige adaptar estratégias para respeitar os seus ritmos e tornar cada momento significativo.

Como referenciado anteriormente, a ação pedagógica do educador é realizada tendo em conta as intenções educativas definidas previamente no momento do planejamento. Estas intencionalidades educativas são “ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças” (Marques et al., 2024, p. 40). Ao refletir sobre a minha ação pedagógica podia destacar muitos momentos, mas irei apenas destacar aquele que para mim foi uma grande conquista, a implementação do projeto de intervenção, o qual será objeto de análise na dimensão investigativa (ver parte II). Esse foi um dos principais desafios a que me propus na prática, mas senti que podia fazê-lo. Dessa forma, através das observações realizadas, foi imprescindível proporcionar às crianças um ambiente educativo que lhes proporcionasse momentos de prazer, interação e aprendizagem através da exploração de peças soltas. As peças soltas em contexto de creche são propulsoras de aprendizagens, como referenciado na reflexão correspondente à sexta semana de PP em contexto de creche (Apêndice III):

aprender por meio da exploração e experiência acaba tornando-se um princípio importantíssimo para a proposta com crianças pequenas. Apostar em propostas... de objetos não-estruturados [sic], bem como da descoberta de como ocorre a combinação de diferentes materiais, em quantidade e qualidade suficiente, oferece às crianças oportunidade de criar significados pessoais e coletivos. (Fochi, 2017, p. 88)

Dessa forma, a implementação deste projeto potenciou uma exploração autêntica das crianças, levando-as à descoberta de novas funcionalidades para as diferentes peças soltas. Este projeto permitiu-me “sair da caixa”, permitiu que me desafiasse, compreendendo que com elementos simples (peças soltas), conseguimos proporcionar ambientes que promovam nas crianças, o brincar enquanto garantia dos seus direitos.

O último aspeto do ciclo planear, agir e avaliar, prende-se com o aspeto da avaliação. A avaliação proporciona ao educador, a capacidade de refletir acerca da sua ação educativa e do processo de aprendizagem da criança, numa perspetiva holística. A avaliação permite que o educador repense sobre a sua ação pedagógica, planeando a suas próximas ações tendo em conta o que observou, proporcionando no futuro a tomada de decisões mais fundamentadas na promoção de aprendizagens (Carvalho & Portugal, 2017). Avaliar em educação de infância “não significa classificar, comparar ou emitir quaisquer juízos de valor sobre as crianças e sobre os contextos sociais e culturais das suas famílias” (Marques et al., 2024, p. 47). Significa olhar para a criança e através dos processos referenciados no ciclo observar, escutar, registar e documentar, compreender como ela se sentiu, como ela pensou e o que foi mais significativo, dando-lhe uma voz ativa no processo de avaliação.

Ao longo da PP, foi essencial utilizar diversas formas de avaliação. Ao início era realizado o preenchimento de um registo de observações das propostas educativas, solicitado pela educadora cooperante. Depois, enquanto díade pedagógica percebemos que era necessário definirmos 3 questões norteadoras que se focassem apenas em duas crianças (alternadas em cada semana) e que focassem aspetos como as interações entre pares, as interações com o adulto e a expressão de diferentes estados emocionais ao longo da exploração. Com o passar do tempo, sentimos que era preciso mais. Para isso, foi necessário realizar também observações de outros momentos da rotina. Para tal, recorremos à construção de mini-histórias, relatos acompanhados de imagens que permitiram espelhar a essência das crianças e as observações significativas dos diversos momentos (Garcia et al., 2023) (Apêndice IV). Segundo Fochi (2019, p. 231, como citado em Garcia et al., 2023) “a partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana” (p. 1058), o que reflete precisamente a intencionalidade por detrás da elaboração destas mini-histórias. A utilização de diversas formas de avaliação permitiu que pudesse olhar para todos os momentos da rotina e não apenas para os momentos da proposta educativa, já que todos eles nos demonstram muito acerca das crianças e proporcionam uma visão mais ampla do seu desenvolvimento.

5. APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS E DIFICULDADES

A experiência que vivenciei ao longo desta PP trouxe-me um enorme crescimento pessoal e profissional. Isso relembra-me a primeira reunião de PP, onde nos disseram que as pessoas que éramos naquele dia seriam muito diferentes das que seríamos quando acabássemos esta primeira etapa do percurso. Essa foi uma frase que ficou na minha cabeça e que faz realmente sentido, pois ao iniciar esta prática já esperava uma grande mudança da minha parte e sabia que iria vivenciar momentos especiais e únicos, só não sabia que esses momentos me iriam transformar tanto e tornar-me numa pessoa que leva uma “bagagem” carregada de aprendizagens, presença, amor e realizações por ter tornado os dias daquelas crianças mais felizes.

No que concerne às dificuldades, estas surgiram maioritariamente porque até ao início da PP não tinha tido muito contacto com o contexto de creche, ainda mais com o papel de educadora neste contexto. Assim, essa foi uma das dificuldades iniciais, que não me deixou parar, mas que me pôs a investigar mais sobre o que é ser educadora em creche. A verdade é que as dificuldades se transformaram em conquistas e fizeram-me perceber que com empenho e dedicação conseguimos transformá-las em força.

Uma das aprendizagens mais significantes foi perceber que as crianças me marcaram imenso neste percurso, mas também ter conseguido marcar o grupo pelas experiências proporcionadas, já que o meu foco nesta prática foi estar presente para as crianças ao longo dos dias, atendendo as suas necessidades, interagindo com elas, criando momentos de aprendizagem significantes. O brilho no olhar e os sorrisos demonstrados pelas crianças tornaram toda a minha prática mais única. Esta prática teve altos e baixos, mas foi esse caminho que fez com que o percurso fosse especial e desafiante, permitindo da minha parte a demonstração de esforço, dedicação e empenho para evoluir e tornar-me numa profissional mais completa. Não esquecerei que a criança será sempre o centro da minha prática, será agente e sujeito do seu processo de aprendizagem, enquanto desempenhar o meu papel de educadora de infância.

Figura 3

Crianças a explorarem elementos natalícios



CAPÍTULO II – VIVÊNCIAS QUE TRANSFORMAM: REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Quando a criança age por própria iniciativa e interesse, ela adquire capacidades e conexões muito mais fortes do que se tentássemos ensiná-la. (Emmi Pikler)

A Prática Pedagógica foi realizada num jardim de infância da rede pública, numa zona periférica de Leiria, numa sala dos 3 aos 6 anos. O grupo era constituído por 25 crianças,

com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo onze do sexo masculino e quatorze do sexo feminino. A reflexão engloba este período, retratando as vivências e as experiências sentidas. Para facilitar a leitura, o texto será dividido em três tópicos: o ciclo interativo como catalisador na transformação das práticas; “À descoberta dos vulcões” – a metodologia de trabalho de projeto: um caminho de descoberta e maravilhamento; e (re)significar a educação de infância em contexto de jardim de infância- aprendizagens mais significativas e dificuldades.

1. O CICLO INTERATIVO COMO CATALISADOR NA TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

A ação do educador de infância é assente em intencionalidades educativas, são estas que orientam a sua ação pedagógica. O facto de o educador compreender que a criança é um ser competente e participante no seu processo de aprendizagem, leva-o a atribuir sentido à sua ação. Nesse sentido, a reflexão que o educador realiza sobre a ação pedagógica assenta no ciclo interativo, composto pela observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, que o orientam na tomada de decisões conscientes sobre as experiências que possibilita às crianças. Este ciclo interativo, é “apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p. 5). Desta forma, na minha ótica, é essencial refletir acerca de cada um dos elementos que compõem o ciclo interativo.

1.1. OBSERVAÇÃO

No que concerne à observação, esta apresenta-se como uma das atividades-chave e indispensáveis na ação pedagógica do educador de infância. Observar permite que se recolha informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, os seus interesses, as suas necessidades e as suas competências, sendo a observação uma das bases do processo educativo. Observar significa que temos a capacidade de olhar, ouvir, sentir e interpretar o que as crianças fazem, os seus comportamentos e atitudes, conseguindo atribuir um significado para cada uma das suas ações (Carvalho & Portugal, 2017). Nas primeiras semanas de observação e em articulação com o meu par pedagógico, foi necessário recorrer a um plano de observação, para obter informações sobre o contexto e as crianças. Ao longo das semanas de PP e em articulação com a educadora, realizámos o registo de observações dos momentos da rotina e das propostas educativas através de notas de campo, que permitiram que no futuro adaptássemos as nossas intervenções tendo em conta crianças.

Ao longo destes meses, a observação foi realizada de forma participante, na qual o “observador permanece no seio do grupo que estuda, observa de modo espontâneo, como espectador, embora mobilizando a informação na condução do seu olhar” (Correia, 2009, p. 33). Ao observar de forma participante, integrei-me no grupo apoiando as crianças em todos os momentos da sua rotina. A observação tornou-se assim um elemento fundamental para toda a minha prática, uma vez que através das observações realizadas consegui reter informações importantes que foram indispensáveis para as minhas futuras intervenções/planificações.

1.2. PLANIFICAÇÃO

A planificação é um instrumento que permite orientar as nossas propostas pedagógicas, ou seja, é composto por um conjunto de ações antecipadamente pensadas pelo educador e que permitem que coloque em prática as suas intencionalidades educativas (Fonseca et al., 2013). A planificação ao longo da PP, foi realizada tendo em conta a observação e envolvia toda a rotina das crianças. Desta forma, ao longo dos meses, a planificação apresentou-se como um dos grandes desafios e um dos aspetos que sofreu mais alterações. O desafio inicial surgiu com a decisão (em conjunto com o meu par pedagógico) sobre quais os aspetos importantes que considerávamos incluir numa planificação, optando por realizar uma planificação que envolvesse todos os momentos da rotina. Ao longo da PP foi necessário adaptar a planificação, uma vez que a inicial era muito extensa e por sua vez muito confusa, assim optámos primeiramente por realizar a planificação em formato de tabela, mas ao compreender a exaustão de leitura da mesma, optámos por colocá-la em esquema o que facilitou muito mais a compreensão acerca do que estava planificado (Apêndice V).

Assim, no que concerne à planificação, esta não deve ser um documento rígido, mas sim algo flexível, já que por vezes são necessárias alterações para o próprio benefício das crianças, potenciando planificações significativas, que vão ao encontro dos seus interesses. Neste sentido, essas alterações foram realizadas ao longo do semestre, como é possível observar na reflexão correspondente à quarta semana de PP em contexto de jardim de infância (Apêndice VI):

... [o que] fez com que a semana fosse cheia de aprendizagens significativas para as crianças, foi o facto da nossa planificação ser flexível e que se adaptasse ao “agora” das crianças... na terça-feira da parte da tarde ao voltarmos para junto das crianças a seguir ao almoço, reparámos que as mesmas estavam bastante envolvidas nas suas brincadeiras ... ao invés de irem para o interior do jardim para a realização da prenda do pai, optámos por trazer a sala para o exterior.

Para além destas adaptações pontuais, ao longo da prática tivemos também a oportunidade de envolver as crianças no próprio processo de planificação, sobretudo através do trabalho de projeto, o que lhes permitiu participar ativamente nas decisões, expressar os seus interesses e construir aprendizagens significativas em conjunto com o adulto, aspetos salientados nas OCEPE (Silva et al., 2016).

1.3. INTERVENÇÃO

Na intervenção pedagógica, o educador deve planear o seu agir pedagógico tendo em conta os fundamentos e os princípios da pedagogia para a infância, nomeadamente ter consigo a exigência de dar resposta a todas as crianças. Assim, cabe ao educador definir as suas intencionalidades educativas, promovendo experiências significativas (Silva et al., 2016). Ao longo das intervenções que decorreram foi necessário alterar o meu agir pedagógico, uma vez que as intervenções sofreram uma grande alteração ao longo do tempo. Essas alterações ocorreram sobretudo na gestão de conflitos entre pares, uma vez que ao início era difícil gerir esses conflitos porque não sabia como intervir. Ao longo do tempo consegui colocar-me no lugar das crianças, dando tempo para gerirem as suas frustrações. Outro dos aspetos que considero que me levou a essa mudança, foram as escolhas ao nível didático, uma vez que dei cada vez mais espaço e tempo para que as crianças participassem ativamente nas suas rotinas, dando-lhes oportunidades para que se expressassem e transmitissem o que pensavam. Como referi na reflexão correspondente à décima quinta semana de PP em contexto de jardim de infância (Apêndice VII): a escuta torna-se uma das competências que o educador deve desenvolver ao longo da sua prática, uma escuta das necessidades das crianças, das suas ideias, das suas perspetivas como válidas e importantes.

Ao longo da intervenção encarei as crianças como o centro de tudo o que decorria no quotidiano, elas tinham assim um papel primário, já que eram o foco da minha ação. Eu era uma orientadora que estava disponível para assegurar os cuidados adequados, proporcionando experiências que permitissem relações positivas, aprendizagens significativas e promovessem bem-estar nas crianças.

1.4. AVALIAÇÃO

A avaliação em contexto de jardim de infância centra-se no processo de conhecer e documentar os processos vivenciados pelas crianças, considerando-a como um agente da sua própria aprendizagem. A avaliação não consiste na comparação entre crianças, constitui a compreensão de que este é um processo evolutivo, que demonstra o impacto das experiências proporcionadas pelo educador. Corroborando a ideia apresentada acima, Gomes e Oliveira (2019) referem que “a avaliação é essencial para ajudar o educador a

compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança. Ao avaliar vai reconhecendo os interesses, dificuldades, necessidades, receios e progressos das crianças” (p. 122). Assim, a avaliação é uma das fases do ciclo interativo que esteve em constante mudança, uma vez que foi adaptada tendo em conta as observações e as experiências que vivi ao longo da PP. As avaliações realizadas ao longo da prática eram primeiramente focadas naquilo que observava e na interpretação que dava a essas mesmas informações, depois compreendi que a avaliação devia ser autêntica, ou seja, que conseguisse em mostrar a minha perspetiva, mas também a perspetiva da criança.

Ao longo do semestre foi possível realizar avaliações autênticas que englobassem as duas perspetivas. Isso aconteceu através da documentação pedagógica (Figura 4), pois esta não se limita ao registo do que é observado, uma vez que procura compreender o pensamento da criança e os processos que fundamentavam as suas ações, promovendo a sua “autorreflexão, o pensamento crítico e a metacognição, permitindo que as crianças se tornem participantes ativas na sua jornada de aprendizagem”

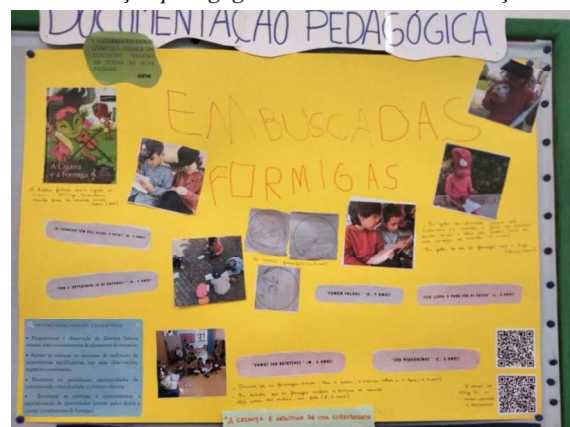
(*Pedagogical Documentation in Childhood Education*, 2023, p. 15). Ao refletir sobre avaliações autênticas de cada criança, considero o portefólio como um instrumento de avaliação que valoriza e promove a individualidade de cada uma. Como referem Marchão e Fitas (2014), o portefólio é um instrumento que

realça a importância da participação da criança no nível da escolha, da decisão e da construção e afirmação do seu pensamento crítico. Enfatiza o papel da criança enquanto participante ativa no processo de avaliação, e permite-lhe selecionar trabalhos e atividades às quais atribui um significado, cria-lhe oportunidades para justificar e valorizar as suas escolhas/produções, permite-lhe refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos. (p. 31)

Dessa forma, ao longo das primeiras semanas de observação, selecionei uma criança para a construção do portefólio, sendo necessário, para tal, conversar com ela de modo a perceber se demonstrava interesse em participar no processo. Ao conversar com a criança acabei por explicar o que era o portefólio, qual a sua função e quem estaria envolvido na sua construção. Após o entusiasmo da criança para a realização do portefólio e a autorização da família para o mesmo processo, começámos por “pôr as mãos na massa”. A criança começou por pensar como seria a aparência do portefólio. Ao longo de vários momentos que aconteciam semanalmente, a criança selecionava o que queria incluir no portefólio,

Figura 4

Documentação pedagógica realizada com as crianças



desde os momentos que passava com os amigos, as propostas educativas que realizava (fotografias e desenhos). O portefólio encontrava-se dividido em duas partes. A primeira referia-se à sua identificação (aos seus olhos, dos amigos e da família) e ao contexto educativo. A segunda destacava as aprendizagens efetuadas ao longo de vários momentos da rotina (Apêndice VIII).

A realização deste portefólio com a criança revelou-se um processo desafiante, por ser a primeira vez que realizei uma avaliação deste género, mas também muito gratificante. Permitiu-me compreender melhor a sua perspectiva, muitas vezes difícil de captar no quotidiano, bem como reconhecer a sua forma de ser e estar, as competências adquiridas e as dificuldades superadas. Um dos aspetos que considero que foi fundamental para a realização deste processo foi o envolvimento da família, uma vez que em todo o processo se mostraram sempre entusiasmos.

1.5. REFLEXÃO

A reflexão constitui uma ação que permite ao educador analisar as suas práticas educativas, compreender os comportamentos das crianças, avaliar aprendizagens e promover a melhoria contínua do seu agir pedagógico. Neto e Fortunato (2017) referem que o “desenvolvimento de uma prática reflexiva deve estar embasado em três pontos principais, a saber: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação” (p. 16). Assim, ao longo das intervenções foi necessário refletir em tempo real, adaptando a minha ação às situações que iam surgindo ou a impedimentos inesperados. Esta reflexão na ação exigiu de mim uma postura flexível e atenta ao presente, permitindo reajustar as propostas educativas de acordo com as necessidades imediatas do grupo. Paralelamente, as reflexões escritas e as discussões realizadas após cada intervenção, em conjunto com a educadora e a professora supervisora, constituíram momentos de reflexão sobre a ação. Estes momentos permitiram-me identificar os aspetos positivos e aqueles a melhorar na minha prática, promovendo a tomada de consciência sobre a minha experiência. A articulação entre os tipos de reflexão revelou-se essencial para a minha evolução, conduzindo a um progresso no meu desenvolvimento profissional e à construção de novas aprendizagens.

2. “À DESCOBERTA DOS VULCÕES” – A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: UM CAMINHO DE DESCOBERTA E MARAVILHAMENTO

Durante estes meses de PP foi proposto a realização de um projeto com o grupo de crianças envolvendo a metodologia de trabalho de projeto. Para tal, primeiramente foi necessário investigar um pouco mais desta metodologia, uma vez que não tinha contactado com a mesma ao longo do meu percurso. Nesse sentido, foi imprescindível realizar uma pesquisa

prévia e intensiva, que me auxiliasse a clarificar o que era esta metodologia, quais as suas fases de desenvolvimento, mas ainda que me ajudasse a compreender o que se esperava da equipa educativa, mais concretamente por parte do educador e das crianças, uma vez que surgiam algumas dúvidas como “*qual a forma de iniciar um projeto e como o devo fazer?*”, “*o que podia fazer para que as crianças se interessassem no projeto?*” e “*quais os passos que eram necessários ser realizados?*”.

Na verdade, as principais ideias que retenho acerca desta metodologia clarificaram muitas das minhas dúvidas, ao compreender que esta assenta em quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação (Vasconcelos et al., 2012). Assim, torna-se imprescindível refletir, sobre as fases que se desenvolveram durante a implementação do projeto.

Outro aspeto que se clarificou foi a compreensão de que “o objetivo do projeto é aprender mais sobre o assunto em vez de buscar respostas certas para as perguntas feitas pelo educador” (Leandro, 2013, p. 74) e nesse sentido a criança é vista como “o ponto de partida, o centro e o fim ... A finalidade não é o conhecimento, a informação, mas a autorrealização” (Dewey, M.W.2:276, como citado em Gambôa, 2011, p. 52). Com base nestas ideias, encarei o processo com mais leveza, apesar de reconhecer a sua complexidade. Sabia que queria concretizar um projeto que me enriquecesse enquanto educadora, mas, acima de tudo, que proporcionasse às crianças oportunidades de crescimento, aprendizagem e exploração da temática, dando-lhes a possibilidade de partilhar ativamente as suas ideias.

Assim, a Fase I – Definição do problema, surgiu a partir de uma observação que se constituiu como a situação desencadeadora do projeto. O momento ocorreu durante uma brincadeira na sala de atividades, em que quatro crianças exploravam um dicionário infantil (Junior Picture Dictionary), que apresentava imagens e explicações sobre o universo, o planeta Terra, os animais, as plantas, entre outros temas. Ao folhearem as páginas, depararam-se com a imagem de um vulcão, ficando visivelmente espantadas, o que originou o seguinte diálogo:

<p>“Olha um vulcão, um dia, um dia vou subir um” – L, 5 anos</p> <p>“Mas não podes” – R, 4 anos</p> <p>“Tem fogo” – A, 5 anos</p> <p>“Olha aqui” (apontando para o fogo no interior do vulcão) – R, 4 anos</p>
--

Após a observação, enquanto diáde pedagógica, percebemos que um projeto com esta temática seria significativo para o grupo. Partindo da questão de partida 'Será que podemos subir a um vulcão?', emergida da situação anteriormente descrita, realizámos um espaço de

conversa com o grupo, proporcionando às crianças voz e agência no início do projeto, através da partilha das suas concepções sobre os vulcões. Nesta fase “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...)” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14). Assim, desta conversa surgiram muitas ideias sobre os vulcões e cinco questões acerca do que as crianças queriam saber sobre a temática, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1- Ideias das Crianças Sobre o Que Sabiam Acerca dos Vulcões e o Que Queriam Descobrir.

O que sabemos?	O que queremos descobrir?
<p>“Quando a lava desce faz bolhas.”</p> <p>“Para entrar no vulcão, podemos voar de avião”</p> <p>“As obsidianas são indestrutíveis”</p> <p>“Quando a lava sobe, os vulcões desaparecem”</p>	<p>“Será que podemos subir a um vulcão?”</p> <p>“Onde os vulcões existem? / Onde eles vivem?”</p> <p>“Será que a lava quando entra na água derrete? / ou fica mole?”</p> <p>“Será que os animais e as pessoas têm medo dos vulcões?”</p> <p>“Do que é que os vulcões são feitos?”</p>

Através deste diálogo, foi possível compreender que a criança tem a capacidade inata de ser curiosa e ter desejo para aprender, esses aspetos levam a criança a explorar temáticas que lhe são desconhecidas, de forma a saberem mais sobre o que a rodeia (Silva et al., 2016). A investigação “desperta a curiosidade permanente na criança, pois uma questão levantada suscita de imediato outra e assim sucessivamente. As investigações não param e as crianças estão “mergulhadas” numa vontade enorme em aprender e em querer saber mais” (De mãos dadas, 2015, p. 68).

Posteriormente deu-se início à fase II - planificação e desenvolvimento do trabalho, nesta fase “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar ...” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15). Assim, em conversa com o grupo foi necessário perceber o que queriam fazer. Após compreender que o grupo não demonstrava interesse em realizar as mesmas propostas, optou-se por realizar várias propostas em simultâneo ao longo de diversas semanas, tendo em conta as sugestões das crianças no planeamento. Considero que este foi um dos aspetos essenciais para o desenrolar do projeto,

Figura 5
Mapa do Trabalho de Projeto



uma vez que cada criança se sentiu ouvida, reconhecida enquanto indivíduo e capaz de tomar decisões.

Enquanto díade pedagógica, optámos pela formação de grupos homogêneos para a realização das propostas e consequentemente a colocação de um mapa de trabalho de projeto (Figura 5), que acabou por potenciar o envolvimento e o entusiasmo das crianças,

porque em grupo tinham de decidir a proposta que queriam realizar na semana seguinte. Nesse sentido, as crianças conseguiram aprender muito mais a trabalhar em equipa e ter um sentido de cooperação muito mais evidente. É importante salientar que esta agência relacional, de cooperar com as outras crianças, de compreender que os outros também têm aspetos e conhecimentos que são importantes e podem ser partilhados, contribui de forma bastante significativa para a própria agência da criança (Vasconcelos et al., 2012).

Na fase III - Execução, as crianças “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 et al., 2012, p. 16). Esta fase desenvolveu-se ao longo de cinco semanas e contou com a realização de muitas propostas diferenciadas, sendo que irei destacar apenas duas delas. A primeira proposta realizou-se na primeira semana de implementação do projeto. Nesta proposta, as crianças entraram numa sala previamente preparada, onde estavam dispostos livros/enciclopédias numa mesa, de modo a captar atenção do grupo. Além disso, colocou-se um som de fundo de um vulcão em erupção. Quando as crianças entraram na sala ao escutarem o som, ficaram entusiasmadas e curiosas sobre o que era aquilo, tendo surgido o seguinte diálogo:

H: Eu, eu tô a ouvir um, um barulho!
Mestranda: OH! (som de espanto) O que será?
H: É um avião! É um avião!
A.S: Nãoo! É isto (apontando para o livro que tinha um vulcão)
C: Uau! Está a sair aqui muito fogo.
A.S: Olha aqui o meu.
C: E faz bolinhas.
A: Não, olha aqui tem muito fogo, olha aqui.

Através deste diálogo, foi possível compreender que a criação de ambientes propiciadores de aprendizagem promove a curiosidade e a motivação das crianças. Além disso, é possível compreender que lhes foi dado tempo para que se apropriassem do espaço que tinha sido preparado para elas. Depois, exploraram as enciclopédias e os livros. Nestas pesquisas, o adulto auxiliou a leitura dos textos e questionou as crianças, aumentando a sua curiosidade acerca dos vulcões. Ao terminarem as pesquisas, as crianças partilharam as suas descobertas, sendo estas escritas numa folha e posteriormente partilhadas pelas próprias crianças ao restante grupo. Terminado o diálogo, as descobertas foram afixadas na sala para que as crianças pudessem acompanhar todo o processo de investigação sobre os vulcões.

Outra das propostas que considero importante destacar, já que suscitou um entusiasmo enorme nas crianças, foi a experiência da lava com auxílio dos três vulcões que as crianças tinham construído previamente. Nesta experiência as crianças adicionaram dentro da cratera do vulcão, bicarbonato de sódio, detergente em pó, corante vermelho e vinagre, criando um efeito efervescente, para simular a erupção de um vulcão. Esse mesmo entusiasmo foi

sentido por todas as crianças quando viram o vulcão a entrar em erupção, e é explícito através das palavras de uma criança presente na reflexão referente à décima primeira semana da PP em contexto de jardim de infância (Apêndice IX), uma vez que:

ao realizar a experiência do vulcão ela disse “Nunca me vou esquecer deste dia! Eu achei incrível.”, essas breves palavras fizeram sentir-me completa, levaram-me a sentir que esta semana tinha cumprido o meu papel, proporcionando momentos incríveis que lhes enchessem o coração e que me levassem à minha descoberta, à descoberta do que eu quero ser como educadora, uma semeadora de sonhos, descobertas e inspiração.

No que concerne à fase IV - Divulgação/Avaliação, define-se como "a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros ...” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Relativamente à divulgação do projeto, esta ocorreu ao longo da sua implementação, através da exposição das criações das crianças em diferentes espaços da sala, acessíveis a elas, de forma que pudessem visitar e (re)significar as suas aprendizagens, descobertas e conquistas. Ao estarem à disposição das crianças encontravam-se também à disposição da restante comunidade educativa, tendo as próprias crianças a iniciativa de convidarem as crianças da outra sala para que pudessem observar o que tinham construído e quais as suas descobertas.

Figura 6

Criança a observar a documentação



Relativamente à avaliação, esta foi realizada ao longo do projeto, através de momentos de diálogo nos quais as crianças expressavam o que sentiam durante as propostas, partilhavam o que tinham aprendido, identificavam conceitos relacionados com os vulcões e até enumeravam aspetos que gostariam de alterar, justificando sempre as suas escolhas. Através desta metodologia, as crianças tiveram espaço para serem o que queriam, através da colocação de andaimes, que permitiram atingir novos patamares carregados de explosões de criatividade, num ambiente rodeado de descobertas e aprendizagens.

3. (RE)SIGNIFICAR A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA- APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS E DIFICULDADES

(Re)significar diz respeito ao ato de atribuir um novo significado e assim, considero importante (re)significar aquele que foi o meu percurso ao longo deste semestre e toda a transformação que senti no meu “eu” pessoal e profissional. Na verdade, este caminho foi desafiador, mas apesar disso define-se como um caminho cheio de superações, onde me precisei colocar à prova, mas acabo-o com uma enorme sensação de orgulho. Termino este percurso compreendendo que todas as aprendizagens e todos os desafios tornaram-me na

educadora que sou hoje, uma educadora de afetos, abraços, empática, capaz de ouvir o outro e respeitadora da educação de infância.

Ao longo da PP as aprendizagens realizadas apresentaram-se como significativas e diversificadas. Através da PP, consegui verdadeiramente compreender a importância da relação existente entre o educador e a criança, uma relação de confiança, de proteção, de conforto, mas acima de tudo uma relação empática. Ao longo da prática, observei que este vínculo se foi fortalecendo progressivamente. Um dos aspetos que considero ter mais contribuído para esta afetividade mútua prende-se com aquilo que para mim foi essencial: estar plenamente presente em todos os momentos da rotina, brincando com as crianças de forma genuína, fazendo com que sentissem a minha presença como a de uma amiga, partilhando 'patetices' e estando sempre disponível para jogos de futebol, tardes de cabeleireiro ou simplesmente para oferecer um colo e um abraço reconfortante. No último dia, ao ouvir das crianças “vou ter saudades tuas” fez-me refletir que essa mesma afetividade estava presente, que de alguma forma tinha marcado a mais incrível fase de uma pessoa, uma infância cheia de brincadeira, aprendizagens, mas essencialmente, muito, muito amor.

Interligando dois aspetos que para mim também foram cruciais e tornaram-me na educadora que sou hoje, prende-se como a possibilidade que tive ao longo da PP de contactar com uma nova metodologia, o trabalho de projeto e consecutivamente a compreensão da importância da agência da criança. Esta metodologia possibilitou que “saísse da caixa”, que me desafiasse, mas acima de tudo permitiu que crescesse e colocasse em prática um projeto que proporcionou aprendizagens bastante significativas. Este contacto permitiu que aprofundasse ainda mais novas formas de trabalho, novas formas de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão. Para que essa mesma mediação da agência da criança ao longo da PP, se proporcionasse, foi necessário “reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28).

Por fim, considero importante refletir acerca de algumas dificuldades que surgiram ao longo da prática e que se tornaram em grandes conquistas. Ao longo da prática, sendo este um processo de transformação enquanto educadora, é importante lidar com as mudanças. Durante o semestre, essas mudanças acabaram por ser muitas, uma vez que no meio da prática existiu a mudança da educadora de infância, assim como da assistente operacional, isso levou a que se instalassem em mim receios, que depois compreendi que eram normais. Ao refletir sobre essa mudança acabei por compreender que ela me daria outras “lentes”

sobre este processo, uma vez que teria contacto com uma nova perspectiva e uma nova forma de ver a educação de infância. Mudar de foco, passando da perspectiva de limitação para uma perspectiva de oportunidade, fez-me compreender que as mudanças são essenciais para vermos com outras “lentes”.

CAPÍTULO III- UM PERCURSO DE CRESCIMENTO E TRANSFORMAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS E VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE 1.º CEB

O professor deve ser como um jardineiro, providenciar as melhores condições externas para que as plantas sigam seu desenvolvimento natural. Afinal, a semente traz em si o projeto da árvore toda. (Pestalozzi)

A PP que decorreu ao longo dos dois semestres foi realizada numa instituição no centro de Leiria, em contexto de 1.º Ciclo, numa turma de 2.º ano e numa turma de 4.º ano. A turma do 2.º ano era constituída por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo oito do sexo masculino e doze do sexo feminino. A turma do 4.º ano era composta por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo nove do sexo masculino e treze do sexo feminino. A reflexão engloba este período, retratando as vivências e as experiências sentidas. Para facilitar a leitura, o texto começará com uma reflexão sobre os dois semestres, focada no papel do professor enquanto mediador de aprendizagens significativas. Seguidamente, a reflexão será dividida em dois subtemas: "Entre o viver e o aprender no 2.º ano: um percurso entre afetos, desafios e aprendizagens com sentido" e "Entre o viver e o aprender no 4.º ano: memórias construídas ao lado de pequenos grandes descobridores". Cada subtema será, por sua vez, desenvolvido a partir de subcategorias que abordam aspetos pedagógicos, aprendizagens, desafios e experiências significativas vivenciadas ao longo da PP.

1. O PROFESSOR DO 1.º CICLO: O MEDIADOR DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

O início deste percurso da PP em contexto de 1.º CEB foi marcado por muitas incertezas e inquietações. Apesar de já ter realizado anteriormente uma PP em contexto de 1.º Ciclo, as dúvidas acabam por surgir sempre que sou confrontada com um desafio fora da minha zona de conforto. Quando iniciei a minha prática com uma turma de 2.º ano, questionei-me: *seria capaz de, na prática, adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos? Conseguiria adaptar as práticas pedagógicas à diversidade presente na sala de aula? Que professora queria ser neste novo percurso? Qual o papel do professor no 1.º CEB?*

Ser professor de 1.º CEB, é ser respeitador do tempo e ritmo individual de cada aluno, proporcionando oportunidades de aprendizagens focadas nas necessidades de cada um. Ser

professor é muito mais do que transmitir conhecimentos: é inspirar e orientar, é conhecer as competências e os saberes a desenvolver com os alunos, é adaptar-se às realidades dos alunos e despertar o seu interesse para a aprendizagem. Ser professor, passa ainda por mobilizar diferentes estratégias pedagógicas para garantir que todos os objetivos de aprendizagem sejam atingidos, respeitando as particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente educativo significativo.

O professor deve ser um mediador que necessita interagir com outras disciplinas, mas também conhecer os alunos. Conhecer os alunos “faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo facto de que ele necessita saber o que ensinar, para quê e para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social” (Oliveira, 2014, p. 4). Este conhecimento da turma, por parte do professor implica que esteja atento às dificuldades e potencialidades de cada aluno, incentivando o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Reconhecendo a importância do conhecimento aprofundado dos alunos por parte do professor, as primeiras semanas de prática, tanto na turma de 2.º ano, como com uma turma de 4.º ano, foram essenciais para uma análise detalhada tanto do conhecimento dos alunos individualmente, como da dinâmica da sala de aula.

Durante o período inicial de observação, uma ação fundamental por parte do professor, tornou-se crucial compreender as estratégias de ensino adotadas, os métodos de gestão da turma e os recursos pedagógicos disponíveis. Assim, em ambas as experiências, concentrei-me em desenvolver uma postura, baseada no princípio de “aprender a observar, para aprender a ensinar” (Serafini e Pacheco, 1990, p. 2), uma vez que a observação é uma ação crucial do processo de aprendizagem, que permite que o professor identifique as necessidades individuais dos alunos e adapte as práticas pedagógicas, de forma a promover um ambiente de aprendizagem significativo.

Esta análise atenta permitiu-me delinear propostas que respondessem de forma mais ajustada às características da turma, e ao mesmo tempo, perceber quando seria necessário reformular estratégias previamente planificadas. Nesse sentido, fui progressivamente assumindo um papel mais ativo na mediação das aprendizagens: recorri, por exemplo, à diferenciação de tarefas em função do nível de domínio dos conteúdos, à criação de momentos de apoio individualizado em que ajudava os alunos a interpretar os enunciados e ainda à reorganização dos pares ou grupos de trabalho, tendo em conta as interações e os perfis dos alunos. Tais decisões não estavam previstas inicialmente, mas

resultaram da escuta e da observação contínua, permitindo promover uma participação mais efetiva de todos os alunos.

Um exemplo significativo dessa escuta ativa no 2.º ano foram os momentos de leitura individual, realizados regularmente com os alunos. Estes momentos permitiram-me não só avaliar o nível de fluência e compreensão leitora de forma mais personalizada, mas também oferecer um feedback imediato e ajustado a cada aluno, apontando aspetos concretos a melhorar, como a entoação, a pontuação ou a fluência. Esta abordagem individualizada revelou-se fundamental para apoiar o progresso dos alunos, enquanto promovia a sua confiança e envolvimento com a leitura.

Na turma de 4.º ano, essa escuta ativa assumiu contornos diferentes, mas igualmente significativos. Com alunos mais autónomos e capazes de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, procurei criar espaços de diálogo. Nesse sentido, promovi momentos de partilha em grande grupo, nos quais os alunos eram convidados a refletir sobre os desafios encontrados em determinadas atividades, as estratégias que utilizaram e os caminhos alternativos que poderiam ter seguido. Estas conversas não só reforçaram a consciência dos alunos sobre o seu percurso individual, como também estimularam a entreajuda, o pensamento crítico e o sentido de pertença ao grupo.

No que concerne à planificação, este é um dos instrumentos fundamentais na prática, pois possibilita ao professor organizar as suas propostas, assim como definir estratégias e objetivos que são essenciais. Ao falar de planificação temos obrigatoriamente de falar de flexibilidade, uma vez que ao longo da prática com as turmas, em diversos momentos, foi necessário realizar essa adaptação ao momento, tornando-se uma vertente bastante importante, que irei levar certamente para o futuro. Neste sentido, como referenciado na reflexão correspondente à quarta semana de PP em contexto de 1.º CEB I (Apêndice X) isso: “implicou reconhecer que a planificação não deve ser rígida, deve ser um processo dinâmico que necessita ser ajustado às necessidades da turma e ainda aos diferentes ritmos individuais de cada aluno”.

Ao longo da prática, esta flexibilidade revelou-se em muitas situações em que não cumpri o que estava planificado, dando primazia à escuta das necessidades dos alunos. A minha prioridade passou a ser garantir que as aprendizagens fossem verdadeiramente significativas e que fossem ao encontro dos seus interesses e dificuldades naquele momento concreto. Por exemplo, no 2.º ano existiram situações em que decidi prolongar a explicação de um conceito matemático durante mais 10 minutos do que o previsto, explorando com os alunos diferentes formas de resolver o mesmo problema, através de estratégias variadas como o

desenho, o cálculo mental, o uso de material manipulável ou a decomposição do número. Esta decisão permitiu que cada aluno encontrasse uma forma de compreender e se apropriar do raciocínio matemático, valorizando a diversidade de formas de pensar.

Já no 4.º ano, sendo a turma muito curiosa sobre o que a rodeava e sobre o meio ambiente, preferia, no Estudo do Meio, dar mais tempo para que pudessem aprofundar as suas questões e explorar os temas de forma mais investigativa. Esta abertura ao questionamento e à construção partilhada do conhecimento contribuiu para um envolvimento mais profundo e para o desenvolvimento de competências como a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de comunicar ideias de forma clara e estruturada. Nestes momentos, percebi que flexibilizar a planificação não significava desorganização, mas sim sensibilidade e intencionalidade pedagógica. A escuta atenta dos alunos e a capacidade de reajustar as propostas às suas necessidades e interesses revelaram-se essenciais para tornar a aprendizagem mais significativa.

A capacidade de reflexão configura-se como um processo fundamental no exercício da docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em particular, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica constitui uma das ações centrais do professor, desempenhando um papel determinante no seu desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino. Esse processo reflexivo possibilita a implementação de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas, uma vez que permite a adaptação contínua das estratégias de ensino em função das especificidades dos alunos. Dessa forma, favorece-se a construção de abordagens mais inclusivas, flexíveis e alinhadas com as necessidades de aprendizagem emergentes no ambiente escolar, contribuindo para a promoção de um ensino mais equitativo e eficaz.

Assim, por meio de uma ação reflexiva, torna-se possível construir e reconstruir saberes pedagógicos e educativos que promovam uma educação de qualidade, ajustada às necessidades e expectativas dos alunos (Sadalla & Sá-Chaves, 2008). Dessa forma, a prática docente deve ser um ponto de partida para a reflexão, fundamentada na construção de saberes que fomentem um ser humano criativo, construtivo e inovador, como afirmam Cunha et al. (2015), ao destacarem a importância de refletir sobre a prática e analisar o seu desenvolvimento.

Este processo de reflexão crítica esteve presente ao longo de todo o meu percurso no 1.º CEB, constituindo-se como um elemento essencial para o meu desenvolvimento profissional e para a melhoria contínua da minha intervenção educativa. A reflexividade permitiu-me não apenas uma análise profunda dos aspetos a melhorar, mas também

compreender quais as estratégias pedagógicas que se revelaram mais eficazes no contexto específico da turma. Além disso, possibilitou uma maior consciência sobre as adaptações necessárias na minha prática, promovendo um ensino mais adequado às necessidades dos alunos. Este processo introspectivo levou-me a refletir sobre a minha postura, questionando as minhas decisões e como poderia melhorar a minha prática pedagógica. Aos poucos, fui compreendendo a importância da flexibilidade, da adaptação das estratégias às necessidades da turma e da continuação de uma atitude disponível à aprendizagem contínua. Essa reflexão contribuiu significativamente para o meu crescimento, não apenas enquanto professora, mas também enquanto profissional capaz de responder de forma mais consciente aos desafios do ensino.

2. ENTRE O VIVER E O APRENDER NO 2.º ANO: UM PERCURSO ENTRE AFETOS, DESAFIOS E APRENDIZAGENS COM SENTIDO

2.1. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E APOIO INDIVIDUALIZADO: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS PARA TODOS

Conforme mencionado anteriormente, um dos principais papéis do professor consiste em respeitar a individualidade de cada aluno e proporcionar oportunidades de aprendizagem adaptadas às suas necessidades. Esse objetivo é alcançado por meio da diferenciação pedagógica e do apoio individualizado, que possibilitam uma intervenção pedagógica personalizada, centrada nas especificidades de cada aluno, promovendo um desenvolvimento educativo ajustado às suas necessidades individuais (Barbosa, 2019). A diversidade presente na sala de aula, caracterizada por diferentes ritmos de aprendizagem, representa um dos desafios mais complexos para o professor, uma vez que exige a adaptação contínua das práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos e é necessário o professor “organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima et al., 1997, p. 14). Nesse sentido, essa questão revelou-se como um dos maiores desafios ao longo da prática pedagógica, uma vez que a turma era significativamente heterogênea em relação aos ritmos de aprendizagem.

Desde o início da prática, tornou-se evidente essa diversidade, com dois alunos que se destacavam por ritmos de aprendizagem bastante diferenciados em relação aos restantes e que necessitavam de um apoio permanente ao longo do dia. Além disso, a restante turma tinha também ritmos de aprendizagem diferentes, por exemplo, na componente do português, isso destacava-se na leitura, onde alguns apresentavam dificuldades acentuadas na leitura, enquanto outros já demonstravam fluência na leitura. A solução encontrada para

ajudar os dois alunos ao longo do dia foi a mestranda interveniente dinamizar as aulas, enquanto a mestranda observadora acompanhava os alunos, aplicando tarefas diferenciadas e que se enquadrassem com o seu ritmo de aprendizagem, como verificado nas figuras 7 e 8.

Figura 7

Tarefa de diferenciação pedagógica sobre a adição e subtração até 30

Tarefa de exploração de matemática
Situções problemáticas envolvendo adição e subtração até 30

Nome _____ Data ____/____/____


A astronauta Maria observava as estrelas pela janela da nave espacial. Primeiro, conseguiu contar 12 estrelas brilhantes. Depois, viu mais 15 estrelas que apareceram no céu.

Quantas estrelas contou a astronauta Maria no total?

+ =

D U

+ | U



R: _____


Numa missão espacial, o astronauta João tinha 27 estrelas desenhadas no seu caderno de bordo. Ao longo do dia, apagou 13 delas para fazer novos desenhos.

Quantas estrelas ainda restam no caderno de bordo do astronauta João?

- =

D U

- | U



R: _____

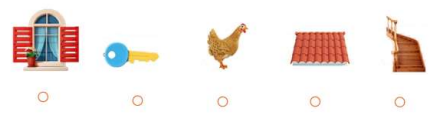
Figura 8

Tarefa de diferenciação pedagógica sobre o método das 28 palavras

Tarefa de exploração de português
Método das 28 palavras- janela, telhado, escada, chave, galinha

Nome _____ Data ____/____/____

1. Liga a imagem à palavra correspondente. Escreve as palavras.



janela telhado escada chave galinha

2. Bate palmas, descobre quantas sílabas tem cada palavra e pinta um círculo por cada sílaba.

telhado chave galinha

○○○○ ○○○○ ○○○○

bota janela

○○○○ ○○○○

Esta diferenciação pedagógica e apoio individualizado consistia na leitura e explicitação dos enunciados e/ou na adaptação dos recursos e nas tarefas de exploração, isso permitiu que cada aluno se desenvolvesse consoante as suas capacidades e ritmos, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais personalizada e eficaz (Barbosa, 2019). Durante a prática, revelou-se igualmente necessário prestar apoio aos restantes alunos da turma, uma vez que, para além daqueles com maiores dificuldades, os restantes também necessitavam de acompanhamento. Para atender a essa necessidade, foi fundamental enquanto professora interveniente deslocar-me pela sala ao longo da realização das tarefas de exploração, para proceder por vezes à leitura dos enunciados ou mesmo na explicitação do enunciado, já que muitas das vezes os alunos conseguiam ler os enunciados, mas não conseguiam compreender o que era solicitado. Além disso, foi essencial disponibilizar-me nos momentos em que os alunos necessitavam de mais ajuda, garantindo um suporte contínuo e acessível. Nesse contexto, tornou-se essencial estar presente não apenas durante as aulas, mas também em períodos extracurriculares, como os intervalos e as horas de almoço.

Por exemplo, alguns alunos por iniciativa própria, manifestaram dúvidas relacionadas com a resolução de problemas utilizando a estratégia da reta numérica e questionaram-me se poderia esclarecer essa dúvida. Essa interação fora do contexto formal da sala de aula

demonstrou a importância da acessibilidade do professor, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e responsivo às necessidades individuais dos alunos. Logo, enquanto professora assumi o papel de facilitadora do processo educativo, proporcionando um suporte pedagógico contínuo e adaptado às especificidades de cada aluno.

2.2. A INTERDISCIPLINARIDADE, O ENCONTRO DE CAMINHOS PARA NOVOS HORIZONTES

Ao longo da PP, a implementação de planificações interdisciplinares, que integrassem simultaneamente diferentes componentes curriculares, foi uma das minhas principais preocupações, por acreditar que esta integração promove aprendizagens mais significativas para as crianças. Na verdade, a interdisciplinaridade, consiste em algo que é mais do que um fim em si mesmo, representando “um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção e aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis” (Cosme, 2018, p. 35). Neste sentido, a integração e a interdisciplinaridade concretizam-se, já que “as diferentes disciplinas devem convergir para o tratamento de um dado tema ou actividade, sem que haja qualquer dependência ou hierarquização entre eles, mas antes uma colaboração e interacção, visando um determinado fim” (Pombo et al., 1994, p. 34). Logo, ao longo da PP, a integração focou-se em realizar uma combinação de duas ou mais componentes curriculares com o objetivo de compreender uma temática a partir da união de vários pontos de vista das diversas componentes curriculares (Pombo et al., 1994).

Um dos aspetos que considero importante ao longo deste período foi a (re)significação do currículo, esta passou por reconhecer que as componentes do currículo não devem ser abordadas de forma isolada, mas como elementos que se relacionam, capazes de proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e integrada do mundo. Essa abordagem permitiu que se criassem ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e estimulantes, em que os alunos se sentiam mais motivados e preparados para aplicar os conhecimentos de forma prática. Neste sentido, como referenciado na reflexão correspondente à oitava semana de PP em contexto de 1.º CEB I (Apêndice XI) essa abordagem é explícita numa nota de campo da exploração de uma proposta intitulada “Na Terra dos Padrões”:

Durante a exploração dos padrões da história “Na Terra dos Padrões” e após a sua ida ao quadro, a **D** questiona a professora.

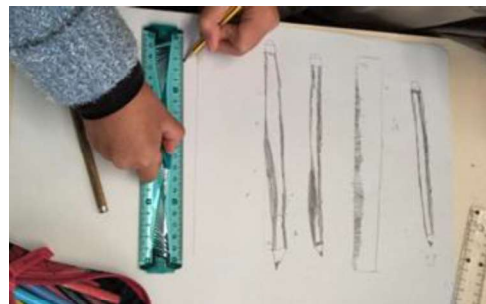
D: Oh professora, nós estamos a ter português?

Professora: O que achas?

D: Também não percebo, estou um pouco confusa.

Figura 9

Aluno a realizar a exploração da proposta “Na Terra dos Padrões”



Professora: Estamos a ter as disciplinas todas ao mesmo tempo, já não temos a hora do Estudo do Meio, da Matemática ou do Português. Agora temos tudo junto!

A **D** ficou a olhar com uma cara de espanto para a professora com a resposta que ela lhe tinha dado, mas continuou a exploração.

Este episódio, assim como muitos outros ao longo da prática demonstraram como é possível ter uma nova perspetiva sobre a educação fugindo das conceções tradicionais de ensino, oferecendo aos alunos novas formas de compreender e promover a aprendizagem. Por meio desta abordagem, o currículo torna-se não apenas uma sequência de conteúdos a serem cumpridos, mas um instrumento capaz de se adaptar às necessidades e interesses dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, a integração curricular “apela a uma visão global e diferenciada do aluno enquanto pessoa e das suas diversas capacidades mentais, físicas, emocionais e relacionais, suscetíveis de serem exploradas em situações de aprendizagem, entendidas como situações-problema ou situações de integração de conhecimentos.” (Roegiers, 2006 como citado em Alonso & Sousa, 2013, p. 54)

Figura 10

Alunos a realizarem uma atividade integradora entre o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas



Ao utilizar a integração, no contexto educativo o professor possibilita aos alunos o desenvolvimento de uma visão mais abrangente e integrada do conhecimento, contribuindo significativamente para o desenvolvimento holístico. Esta abordagem pedagógica favorece a articulação entre diferentes áreas do saber, incentivando a interdisciplinaridade e a construção de aprendizagens significativas. Além disso, a prática da integração permite ao professor adotar uma postura reflexiva, que lhe permite ajustar e melhorar as suas intervenções pedagógicas com base na observação e análise dos resultados das atividades realizadas.

2.3. O ALUNO COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO: A CONSTRUÇÃO ATIVA DA APRENDIZAGEM NO 1.º CICLO

O aluno no 1.º CEB deve apresentar um papel de agente ativo e mediador da sua aprendizagem, centrado na construção do seu conhecimento. O aluno deve ser ativo e participar ativamente no processo de aprendizagem, explorando, experimentando e interagindo com o meio que o rodeia. Dessa forma, o ambiente educativo deve ser pensado de forma a proporcionar experiências diversificadas que estimulem a curiosidade e incentivem a participação ativa. O papel do adulto passa por modificar a prática educativa e adotar estratégias que promovam uma aprendizagem mais interligada com situações reais.

Dessa forma, a inovação na educação torna-se indispensável, pois representa um meio essencial para transformar os processos de ensino e aprendizagem (Camargo & Daros, 2018, p. 4). Ao assumirem um papel central no seu percurso de aprendizagem, os alunos irão promover um maior sentido de responsabilidade pelo seu percurso, assim como aumentar a sua motivação.

Ao longo da prática, atribuiu-se primazia ao papel do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, privilegiando a sua participação na construção do conhecimento. Para isso, ao longo das explorações incentivou-se que fossem os próprios alunos a explicitar os seus raciocínios, deslocando-se ao quadro para partilhar as suas ideias e conclusões. A experiência de explorar e descobrir conceitos de forma autónoma possibilitou uma compreensão mais intuitiva e significativa, promovendo uma aprendizagem mais profunda e consolidada em comparação com a mera transmissão de informações pelo adulto. Ao expressarem as suas ideias e comunicarem os seus raciocínios, os alunos recorreram a uma linguagem mais acessível e alinhada com a sua realidade, o que não apenas facilitou a sua própria assimilação dos conteúdos, mas também contribuiu para a compreensão dos colegas. Esta abordagem fomentou, ainda, o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e das competências comunicativas, fortalecendo o protagonismo da criança no seu percurso educativo e consolidando uma aprendizagem mais participativa e colaborativa. Um dos exemplos, desta troca de papéis ocorreu numa proposta de exploração sobre os padrões ou sequências de repetição, referenciada na reflexão correspondente à oitava semana de PP em contexto de 1.º CEB I (Apêndice XI):

Após dialogar com a turma sobre a sequência (flor vermelha, flor amarela, flor vermelha, flor amarela) e questionar os alunos sobre como poderíamos descobrir termos longínquos, alguns deles conseguiram perceber que era possível prever qualquer termo da sequência observando apenas a posição do grupo de repetição. No entanto, mesmo após a explicação, alguns alunos continuavam a ter dificuldade em compreender como lá chegávamos. Dessa forma, alguns alunos assumiram o papel de professor e explicaram aos colegas como determinar, por exemplo, a cor da 27.ª flor sem ser necessário desenhar toda a sequência.

Através deste episódio, assim como de outros observados ao longo da prática, tornou-se evidente a relevância de estratégias pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. A oportunidade de assumirem o papel de professor revelou-se uma abordagem didática eficaz, não apenas na consolidação dos conteúdos por parte daqueles que explicaram, mas também na

Figura 11

Aluna a explicar como identificamos a cor do elemento em termos longínquos



simplificação da compreensão dos colegas que enfrentavam dificuldades. Este processo promoveu uma aprendizagem mais significativa, no qual os alunos se sentiram mais confortáveis para questionar, refletir e reformular as suas ideias. Conforme descrito por Rusli et al. (2020), "peer teaching involves interdependence as students participate as both teachers and learners who give and receive as they help each other gain knowledge and understanding" (p. 18).

Assim, o *peer teaching* não só fortalece a compreensão dos conteúdos, mas também favorece o desenvolvimento de competências transversais fundamentais nos contextos educativos. Além disso, esta metodologia contribui para o reforço da autoconfiança dos alunos, ao proporcionar-lhes um papel mais ativo na aprendizagem e na construção do conhecimento coletivo. No que diz respeito ao meu papel enquanto professora, esta experiência destacou a importância da adoção de práticas que descentralizam a figura do professor como único transmissor de conhecimento, permitindo que os alunos assumam um papel mais autónomo e participativo. Ao facilitar o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, esta abordagem mostrou-se não apenas benéfica para a compreensão dos conteúdos, mas também para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e motivador (Rusli et al., 2020).

2.4. APRENDIZAGENS E DIFICULDADES: O DESAFIO DE TRANSFORMAR OBSTÁCULOS EM OPORTUNIDADES NO PROCESSO EDUCATIVO

Todo este percurso que percorri na PP, trouxe-me um grande progresso, tanto ao nível pessoal como profissional. Este processo de aprendizagem foi um caminho cheio de altos e baixos, mas lembrei-me sempre que a verdadeira aprendizagem acontece em diversos momentos, independentemente de enfrentarmos ou não dificuldades. Foi precisamente nesses desafios ao longo da prática que evoluí e me preparei para os desafios futuros. Aprender a lidar com as dificuldades também fortaleceu competências essenciais, como a resiliência, a autonomia e a capacidade de autoavaliação. Percebi que, em vez de ver as dificuldades como falhas a evitar, é possível vê-las como partes fundamentais do processo de aprendizagem.

Uma das aprendizagens mais significativas foi perceber que a interdisciplinaridade é uma ferramenta poderosa na educação. A possibilidade de articular diferentes áreas do conhecimento não só enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem, como também permitiu que os alunos estabelecessem conexões mais significativas entre os conteúdos. Ao implementar planificações integradoras, percebi que esta abordagem facilita a construção do conhecimento de forma mais natural e contextualizada. Isto só reforçou a minha ideia de

que a interdisciplinaridade é uma abordagem que irei levar para o futuro, com a certeza de que contribui para um ensino mais significativo, proporcionando uma visão mais holística do conhecimento.

Ao longo da PP, emergiram dois desafios significativos que exigiram uma adaptação contínua da minha ação pedagógica e que se tornaram em oportunidades de aprendizagem. O primeiro desafio relacionou-se com a gestão da turma, particularmente no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Em vários momentos da intervenção, tornou-se necessário lembrar as regras previamente estabelecidas com a professora cooperante. Além disso, foi essencial recorrer a estratégias que permitissem recuperar a atenção dos alunos e fomentar o seu envolvimento nas atividades propostas, uma vez que, por vezes, se distraíam ou demonstravam desmotivação face a determinados conteúdos. As estratégias implementadas centraram-se, sobretudo, na utilização de dinâmicas lúdicas, tais como o jogo “O Rei Manda”, que direcionava a atenção dos alunos para os objetivos pretendidos, facilitando a sua concentração e promovendo uma maior predisposição para a aprendizagem. Assim, a gestão eficaz do grupo revelou-se um desafio complexo, exigindo uma adaptação constante e um esforço contínuo na reestruturação da dinâmica da turma, através da implementação de diversas estratégias, de forma a otimizar o processo de ensino-aprendizagem ao longo da prática pedagógica.

Outro grande desafio enfrentado ao longo da prática pedagógica foi a gestão do tempo, uma tarefa exigente e complexa. Em primeiro lugar, os frequentes atrasos dos alunos na chegada à escola comprometeram o cumprimento do horário estabelecido, dificultando o início das aulas no tempo previsto. Esta situação implicou a necessidade de reajustar constantemente a dinâmica da sala de aula, procurando minimizar o impacto negativo na organização das atividades letivas. Além disso, a gestão do tempo revelou-se ainda mais desafiadora devido à opção de permitir que os alunos realizassem as tarefas ao seu próprio ritmo, respeitando as suas necessidades individuais. Esta abordagem, fundamentada numa perspetiva centrada no aluno, revelou-se essencial para promover uma aprendizagem mais significativa e adequada às especificidades de cada um. No entanto, essa flexibilidade resultou, por vezes, num atraso na execução da planificação. Apesar destes desafios, a flexibilidade na planificação e a capacidade de adaptação mostraram-se fundamentais para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Esta experiência foi um processo de crescimento contínuo, onde cada desafio enfrentado se transformou numa valiosa oportunidade de aprendizagem. A constante reflexão realizada ao longo do tempo lembraram-me do meu compromisso com a educação, reforçando a

importância de estar sempre disponível à adaptação e à melhoria da minha prática pedagógica. Cada momento de dificuldade, permitiu-me crescer e acreditar que posso transformar qualquer desafio numa oportunidade para proporcionar um ensino mais significativo e transformador.

3. *ENTRE O VIVER E O APRENDER NO 4.º ANO: MEMÓRIAS CONSTRUÍDAS AO LADO DE PEQUENOS GRANDES DESCOBRIDORES.*

3.1. *O CONSTRUIR E O APRENDER: CAMINHOS DA AVALIAÇÃO*

Foi no quotidiano da sala de aula, entre perguntas inesperadas, olhares curiosos e descobertas partilhadas, que comecei a compreender verdadeiramente o significado de avaliar. Como Vasconcellos (1998, como citado em Santos et al., 2024) refere, a avaliação deve ser uma prática pedagógica integradora, que vai além da simples verificação de conhecimentos, transformando-se num processo contínuo, dinâmico e formativo. Ao longo da minha prática pedagógica no 4.º ano, a avaliação foi um dos aspetos que me causou maior insegurança. Talvez porque, durante anos, a vivi como aluna, através de provas formais e classificações, associando-a mais a um julgamento do que a uma possibilidade de crescimento. Foi necessário continuar a ressignificar essa ideia e, acima de tudo, escutar os alunos e as suas experiências para compreender que a avaliação deve ser um espaço de diálogo, descoberta e reconstrução do saber.

Como afirma Boggino (2009), “ensinar implica, sempre, avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam, progressivamente, ir reestruturando e ressignificando esquemas e conhecimentos e, assim, diminuir a distância que separa estes dos conteúdos curriculares” (p. 80). Esta perspetiva, teve um impacto profundo na minha forma de pensar o ensino. A avaliação passou, assim, a ser entendida como uma ferramenta de escuta ativa, uma oportunidade para observar o percurso de cada aluno com atenção, cuidado e respeito.

Ao longo do semestre, procurámos diversificar os instrumentos de avaliação, de modo a permitir que os alunos demonstrassem as suas aprendizagens de formas distintas e significativas. Por exemplo, no início e no final da exploração de temas como os sismos e os vulcões, recorremos a nuvens de palavras, de modo a tornar visível a evolução das suas conceções, comparando o que sabiam antes e depois da abordagem dos conteúdos. Utilizámos também jogos interativos em plataformas digitais, como o *Kahoot*, que permitiram aferir os conhecimentos de forma lúdica e motivadora. Através de improvisações dramáticas, nas quais os alunos, a partir de um título e de personagens,

Figura 12

Exemplo de situação de improvisação dramática



tinham de desenvolver livremente a ação (Figura 12), avaliámos não só as competências expressivas e criativas, como também a compreensão dos elementos estruturais do texto narrativo. Acima de tudo, valorizámos a autoavaliação como prática sistemática e formativa. Através da observação e da escuta atenta, fui recolhendo evidências de aprendizagem que nem sempre eram visíveis numa ficha, mas que eram muito claras na oralidade, no envolvimento e na forma como os alunos dialogavam sobre os conteúdos e entre si.

A autoavaliação revelou-se um instrumento particularmente transformador. Ao refletirem sobre o seu próprio percurso, os alunos puderam assumir um papel mais ativo e consciente no processo. Como Pinto e Santos (2006) salientam, “encarar o aluno como o protagonista da sua própria avaliação, determina que a autoavaliação apareça como a forma de avaliação privilegiada” (p. 39). Apesar de ser um processo exigente, a capacidade de olhar para si próprio em construção foi-se desenvolvendo e tornando-se mais natural. As suas palavras refletem esse percurso:

“Eu sinceramente gostava de melhorar a padeirinha.”

“Foi difícil, mas apesar de tudo foi fixe e sei que posso melhorar!”

“Eu não gostaria de melhorar nada.”

Estas frases têm um valor enorme, pois revelam consciência. A autoavaliação tornou-se, assim, uma prática de empoderamento, conforme proposto por Boggino (2009): “é algo benéfico e inevitável no processo de ensino. Benéfico porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos [...]” (p. 82). No entanto, o contacto com a avaliação sumativa ao longo do semestre trouxe desafios e inquietações, conforme referido na reflexão correspondente à décima terceira semana de PP em contexto de 1.º CEB II (Apêndice XII):

Apesar de todo o trabalho e atividades desenvolvidas ao longo do tempo, constatei que muitos alunos ainda manifestavam hesitação e insegurança perante o formato formal da avaliação. [...] Este formato, por vezes rígido e formal, não reflete toda a riqueza das aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Toda esta dinâmica fez-me questionar: *estaremos realmente a avaliar o que os alunos sabem e aprenderam, ou apenas a sua capacidade de enfrentar um momento de pressão?*

Foi neste momento que emergiu com mais força o desejo de construir uma avaliação com sentido, na qual os alunos se sentissem reconhecidos na sua totalidade, não apenas pelas respostas certas, mas também pelo seu percurso, pelas dúvidas, pelos avanços e pelas conquistas silenciosas. Assim, o erro deixou de ser um “inimigo” e passou a ser encarado

como um aliado. Tal como Pinto e Santos (2006) nos alertam, “sendo a avaliação um revelador de erros, pode através da compreensão da natureza desses próprios erros tornar-se num instrumento ao serviço das aprendizagens” (p. 39). Criar um ambiente em que os alunos se sentissem seguros para errar, refletir e tentar de novo foi uma das minhas maiores conquistas. A cada desafio, procurava acompanhá-los com perguntas que os ajudassem a encarar o erro, não como uma falha, mas como uma oportunidade de reconstrução.

Concordo, por isso, com Boggino (2009) que defende que “a avaliação não pode deixar de fazer parte do processo de ensino e pode favorecer as aprendizagens, uma vez que abre a possibilidade de problematizar, gerar conflitos e promover ressignificações por parte dos alunos, ao analisar as suas produções” (p. 82). Avaliar é, afinal, uma forma de acompanhar o percurso de cada aluno, as suas dúvidas, o seu ritmo e o seu potencial. Assim, a “avaliação terá que ser contínua, global e integradora e adequar-se, no quadro das intenções educativas, aos conhecimentos e competência cognitiva dos alunos” (Boggino, 2009, p. 83). Avaliar “da frente para trás”, como o mesmo autor propõe, implica observar o processo em vez do produto final, o caminho em vez da meta. Como referido na reflexão correspondente à décima terceira semana de PP em contexto de 1.º CEB II (Apêndice XII):

É neste sentido que quero ser enquanto professora: valorizar cada momento da aprendizagem dos alunos, criando um ambiente em que se sintam seguros para expressar dúvidas, tentar, cometer erros e aprender (...) acredito que a avaliação não deve ser um episódio isolado e formal, mas sim um instrumento ao serviço da aprendizagem, um diálogo aberto e colaborativo que permita aos alunos reconhecer as suas conquistas e refletir sobre os seus desafios. Só assim, na minha opinião, poderemos construir uma escola verdadeiramente humanizadora, onde o conhecimento é construído com significado, sentido e emoção.

3.2. PROJETO “TESOUROS DO TEMPO: MEMÓRIA DOS NOSSOS AVÓS”

Ao longo do semestre, foi desenvolvido com a turma um projeto integrador intitulado “Tesouros do Tempo: Memória dos Nossos Avós”, cujo objetivo principal foi resgatar memórias do passado e torná-las parte viva do nosso presente educativo. Este projeto emergiu de forma espontânea, durante uma aula de Estudo do Meio dedicada à evolução das tecnologias ao longo do tempo. Durante a conversa sobre os meios de transporte, surgiu a referência à carroça como um dos primeiros “carros”. A reação da turma foi imediata e entusiasmante: um aluno exclamou “isso não existe agora!”, ao que outro contrapôs “eu já vi, sim!”. Perante tal curiosidade, incentivámos o diálogo, questionando: “Será que existiu ou ainda existe? Como podemos descobrir?” Foi então que um aluno afirmou: “No tempo

dos meus avós acho que existia!”, abrindo caminho para a partilha de vivências e memórias familiares. Este momento espontâneo revelou-se o ponto de partida perfeito para um projeto que, desde então, se desenvolveu com envolvimento, emoção e sentido.

Figura 13

Aluno a regar as hortícolas



A partir desse momento, iniciámos uma viagem pedagógica centrada nas histórias dos avós, percebendo que estávamos perante um tema profundamente significativo para os alunos. Este projeto integrador permitiu desenvolver atividades e experiências a partir de um tema central significativo, promovendo ligações entre as diversas áreas do saber, conforme defendido por Russell-Bowie (2006). As atividades realizadas foram diversas e interligadas: idas à horta com trajes antigos (Figura 13); atividade prático-experimental sobre a permeabilidade dos diferentes tipos de solo (Figura 14);

Figura 14

Aluno a realizar o trabalho prático-experimental



Figura 15

Alunos a realizarem o gráfico de barras sobre o número de irmãos dos seus avós



dramatizações; exploração de danças tradicionais; criação de gráficos com base em dados recolhidos nas entrevistas (Figura 15). Cada proposta foi concebida para proporcionar uma aprendizagem significativa, na qual o conhecimento curricular se entrelaçou com a vida. Trabalhámos competências em componentes como o Português, o Estudo do Meio, a Matemática, as Expressões Artísticas e as TIC, mas, sobretudo, promovemos a construção de um conhecimento afetivo e emocionalmente marcante.

As evidências dessas aprendizagens estão presentes nas suas palavras, nas apresentações, nos textos, nas danças e, sobretudo, nas suas autoavaliações (Apêndice XV), nas quais revelam o impacto que esta viagem ao passado teve na sua visão do mundo, da escola e da família. As suas respostas revelaram, de forma pura e genuína, o impacto que esta experiência teve neles. A repetição de palavras como "dança", "horta" e "teatro" nas suas autoavaliações, como as palavras que resumiam o projeto, mostrou-me que as atividades práticas e artísticas foram as que mais os marcaram. Isto reforça a minha convicção de que a aprendizagem é mais significativa quando envolve o corpo, a criatividade e a colaboração. Passos et al. (2024), confirmam esta visão ao afirmarem que ao “deslocar a responsabilidade da mera transmissão de informações do professor para o próprio aluno, a metodologia ativa busca catalisar a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico” (p. 5). Não se tratou apenas de ouvir histórias, mas sim de as viver, seja através da dança, da

escrita de textos ou da criação de gráficos sobre os avós. Um dos aspetos mais comoventes foi observar como os alunos redescobriram os seus avós. As histórias da infância fizeram-me refletir sobre o poder das narrativas pessoais. Compreendi que, muitas vezes, são os pequenos detalhes, ausentes dos livros didáticos, que mais captam a atenção e o coração dos alunos.

Naturalmente, deparámo-nos com alguns desafios ao longo do processo. Um dos primeiros foi encontrar formas de articular conteúdos de diferentes áreas de maneira coerente e significativa. Este desafio foi superado graças à escolha de um fio condutor relevante para os alunos, que emergiu das suas próprias curiosidades e interesses. Também nos deparámos com a necessidade de ajustar os tempos das atividades ao ritmo de cada aluno, algo que aprendemos a fazer de forma mais flexível e atenta. Ao longo deste processo, ficou evidente o que Alonso & Sousa (2013) defendem, a integração curricular “admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (p. 54). Foi precisamente isso que vivenciámos. As crianças demonstraram querer adotar valores como a liberdade, o respeito pelos mais velhos e a simplicidade do brincar de outros tempos. Tal confirma que o projeto ultrapassou os limites do conhecimento curricular, abordando questões essenciais da vida.

Desde o início, a participação das famílias revelou-se, um dos aspetos mais positivos do projeto. Longe de constituir um obstáculo, o envolvimento das famílias foi ativo e entusiasmante, tendo contribuído de forma valiosa para as propostas. Através da partilha de objetos antigos e de entrevistas, tornaram-se parte integrante da construção das aprendizagens, demonstrando que é possível criar verdadeiras pontes entre a escola e a comunidade, através do diálogo e da sensibilidade. Como Ribeiro et al. (2018) reforçam, “é da responsabilidade dos adultos criar e manter um espaço de aprendizagem adequado às necessidades de todos os alunos, de forma que se sintam parte do espaço escolar e que seja um local seguro para o seu desenvolvimento” (p. 319).

O culminar do projeto, com a respetiva exposição e apresentação à comunidade escolar da dramatização e da dança, constituiu um momento de grande significado. Ao partilharem o trabalho realizado com colegas, professores, assistentes operacionais e famílias, os alunos sentiram-se verdadeiramente reconhecidos e valorizados. A exposição permitiu demonstrar o percurso realizado, realçando a riqueza dos processos e a profundidade das aprendizagens. O feedback das famílias foi particularmente comovente: muitas partilharam o impacto

positivo do projeto nas suas casas, o orgulho que sentiram ao ver os filhos e netos interessados nas suas histórias e a alegria de se sentirem parte ativa do processo educativo. Estes testemunhos reforçaram a minha convicção de que este projeto valeu a pena e que conseguimos ligar a escola à família, o passado ao presente e a aprendizagem à vida.

Figura 16

Exposição preparada para partilhar com a comunidade escolar o projeto



Figura 17

Estação do campo presente na exposição



Figura 18

Estação da escola presente na exposição



Como professora, este projeto confirmou algo em que já acreditava: a verdadeira educação acontece quando conseguimos ligar os conteúdos às experiências reais dos alunos. As entrevistas aos avós, por exemplo, não se limitaram a um exercício de oralidade e escrita, foram momentos de partilha afetiva que fortaleceram os laços familiares. Observei crianças que, talvez pela primeira vez, se sentiram verdadeiras guardiãs da memória, responsáveis por preservar e transmitir as histórias que ouviram. Ao longo do processo, também me transformei. No início do semestre, era uma professora em construção, cheia de vontade de ensinar, mas com receios e dúvidas quanto à minha capacidade de intervir de forma criativa e crítica no contexto educativo. Este projeto obrigou-me a repensar as minhas práticas e a refletir sobre cada decisão pedagógica, uma vez que o pensamento reflexivo nos permite submeter as nossas ações a uma análise e formular hipóteses de maneira organizada (Cañete, 2018).

Descobri o poder da escuta, da empatia e da aprendizagem feita com o coração. Deixei de querer apenas ensinar para passar a querer aprender com os alunos: com o seu olhar curioso, com as suas memórias familiares e a alegria genuína com que se entregaram ao projeto. Hoje, sou uma professora mais consciente do meu papel, capaz de integrar conhecimentos, de estabelecer laços e de valorizar as experiências dos alunos como uma poderosa ferramenta pedagógica. Esta experiência mostrou-me que a escola pode e deve ser um local onde o passado e o futuro se cruzam através das crianças.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto constituiu claramente um exemplo de aprendizagem significativa, na qual o currículo se entrelaçou com a vida dos alunos. Ao

longo de todo o processo, foi possível observar o desenvolvimento de competências como a escuta ativa, a empatia, a expressão oral, a criatividade e o pensamento crítico. O projeto estabeleceu pontes entre a escola e as famílias. Os alunos não só aprenderam sobre os seus avós, como também aprenderam com eles e graças a eles. Ao olhar para todo o projeto, fico com o coração cheio. Um coração cheio de histórias, risos partilhados e descobertas inesperadas. E, sobretudo, fico com a certeza de que cada momento valeu a pena. As crianças ensinam-nos o verdadeiro sentido da vida ao ouvirem com o coração aberto e ao demonstrarem que a aprendizagem mais valiosa é aquela que nos transforma interiormente. Este projeto foi uma semente, foi muito mais do que um simples projeto. Foi uma viagem pedagógica extraordinária. Como uma aluna disse: "Este projeto é amor, memória e descoberta." Talvez seja também isso que hoje me define enquanto professora.

3.3. APRENDIZAGENS E DIFICULDADES: UM CAMINHO DE DESCOBERTA E TRANSFORMAÇÃO

Ao longo deste percurso, compreendi que ser professora não se resume ao domínio dos conteúdos ou à eficácia da planificação. Ensinamos através da nossa presença, da forma como olhamos, ouvimos e acolhemos cada pergunta, cada erro, cada silêncio. Foi neste espaço relacional que mais cresci. Cresci ao ouvir com atenção genuína, ao aceitar as minhas falhas como oportunidades de aprendizagem, ao adaptar os meus métodos e ao compreender que educar exige uma disponibilidade constante para os outros. Compreendi que, muitas vezes, é no imprevisto, na dúvida e na vulnerabilidade que se revela a força da prática.

A aposta em metodologias ativas, o trabalho colaborativo, as atividades práticas e os momentos de aprendizagem fora da sala de aula revelaram-se essenciais para fomentar a curiosidade, a autonomia e a criatividade. A aprendizagem ganhou corpo, movimento e emoção. Aprendi também a importância de sair da zona de conforto e de arriscar novas abordagens pedagógicas, como aconteceu ao integrar a dança no processo educativo, apesar das minhas inseguranças. Compreendi que é nesse espaço de abertura e escuta que se fortalece a relação com os alunos e se constrói uma prática verdadeiramente transformadora. Hoje, tenho a certeza de que ensinar não se resume a transmitir conhecimento, mas sim a aprender com os outros e através deles. É reconhecer o valor das experiências, das memórias e dos afetos. É estar presente de corpo, mente e coração, e fazer da escola um lugar onde a aprendizagem se entrelaça com a vida.

Neste percurso de prática pedagógica, duas dimensões revelaram-se especialmente desafiantes: a avaliação, que foi alvo de reflexão num tópico anterior e a gestão do grupo. Se a primeira dimensão me levou a repensar o lugar do erro e da escuta no processo de aprendizagem, a segunda exigiu de mim uma atenção renovada às dinâmicas relacionais e emocionais na sala de aula. Neste sentido, fica evidente o que Arends (1995) afirma ao considerar que "a gestão da sala de aula não é um fim em si mesma; é uma das funções do papel de liderança do professor" (p. 19).

A gestão do grupo revelou-se, assim, não apenas um desafio, mas sobretudo uma oportunidade de crescimento enquanto professora. Houve momentos em que me senti desafiada a equilibrar a firmeza com a empatia, a autoridade com a abertura, compreendendo que gerir um grupo vai muito além de manter a ordem: consiste sobretudo em criar condições para que cada aluno se sinta visto, ouvido e valorizado. Este foi um aspeto que me acompanhou ao longo da prática, como é referido na reflexão correspondente à décima semana de PP em contexto de 1.º CEB II (Apêndice XIII):

Neste contexto, não pude deixar de me questionar: estarei a utilizar as estratégias mais adequadas às características deste grupo? Os alunos estarão mais irrequietos por algum aspeto ao longo da semana? Como posso reajustar as minhas abordagens para criar um ambiente mais sereno, mas também mais cativante? Ao refletir sobre o assunto, percebi que era necessário parar e observar com mais atenção.

É assim que surge a gestão dos comportamentos em sala de aula: "um verdadeiro desafio diário", "desgastante" e "difícil", que muitas vezes exige "um esforço quase sobre-humano", associado a um sentimento de "impotência" (Almeida, 2015, p. 30). A prática diária mostrou-me a importância de parar, observar e ajustar. A gestão do comportamento não se resolve com fórmulas fixas, mas com escuta, sensibilidade e capacidade de adaptação contínua. Como referido na reflexão correspondente à décima quarta semana de PP em contexto de 1.º CEB II (Apêndice XIV):

Esses momentos mostraram-me a importância de antecipar contextos de maior tensão, de diversificar os ritmos e de apostar mais em pausas ativas, na autonomia e no movimento como estratégias reguladoras. Compreendi que a rigidez, quando não se adapta ao estado emocional da turma, pode tornar-se contraproducente. Por isso, levo comigo a certeza de que preciso continuar a desenvolver uma liderança pedagógica firme, mas empática, uma autoridade que não impõe, mas que orienta, que cuida, que dá segurança sem sufocar a liberdade.

Este percurso ensinou-me que ser professora é um processo de crescimento constante, que exige equilibrar firmeza e empatia, planeamento e escuta ativa. O papel que procuro exercer é o de cuidar e orientar, criando um ambiente seguro e estimulante para todos aprenderem. Continuo, assim, aberta ao desafio e à aprendizagem, pronta para construir, todos os dias, uma prática cada vez mais significativa.

PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA: PEÇAS SOLTAS - A CONSTRUÇÃO DE MUNDOS E SABERES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O presente estudo foi desenvolvido em contexto de Creche, inserido na Prática Pedagógica do ano letivo de 2023/2024. Nesse âmbito, o estudo teve como principal objetivo compreender o papel das peças soltas como promotoras para o brincar entre crianças com 2 anos. Estruturada em capítulos, a parte II aborda os elementos fundamentais para a elaboração do estudo. Primeiramente, apresenta-se o enquadramento teórico que sustentou a investigação, fornecendo o suporte conceptual e teórico. Seguidamente, contextualiza-se o estudo, descrevendo as opções metodológicas adotadas, o contexto e os participantes, e as técnicas de recolha e análise de dados. Posteriormente, procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos, permitindo uma reflexão crítica sobre os mesmos em relação aos objetivos inicialmente propostos. Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo, as limitações e as sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A CRIANÇA DE 2 ANOS, UMA CRIANÇA COMPETENTE E ESCUTADA

A criança de 2 anos encontra-se numa fase muito ativa, que se apresenta como uma fase muito significativa no seu desenvolvimento. As crianças “são atores sociais, participando da construção e determinando as suas próprias vidas, mas também as daqueles que as cercam e as sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre conhecimento experimental” (Napierala, 2022, p. 14). Complementando a ideia referenciada acima, Gonçalves (2019) refere que ela “é vista, cada vez mais, como um ser autónomo, sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo nas tomadas de decisões” (p. 34).

Dessa forma, a “imagem” da criança de 2 anos tem sofrido uma alteração ao longo do tempo, com a evolução da sociedade ela passou de ser uma criança que não era capaz, que não tinha conhecimentos e com menos experiências, para uma criança capaz, competente, com direitos, que transforma, é escutada e compreendida pelos que a rodeiam, mas ainda uma criança que constrói em parceria com os adultos, os seus caminhos de aprendizagem (Fochi, 2023). Assim, como refere Rodrigues (2020)

a criança está dotada, desde o nascimento, de um enorme potencial e energia. É naturalmente curiosa, o que a leva a explorar e a apropriar-se dos instrumentos fundamentais para conhecer o mundo à sua volta, incluindo as diversas formas de linguagem para se expressar e interagir com os outros. (p. 32)

As crianças “são cidadãos de pleno direito, incluindo o direito a participarem em ações e decisões que os afetam quotidianamente” (Marques et al., 2024, p. 21). Elas são elementos que têm os mesmos direitos dos outros sujeitos da sociedade, elas têm “direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, ao brincar, à convivência e à interação com outras crianças” (Caeiro & Correia, 2021, p. 63). Corroborando a ideia acima supramencionada, Araújo (2020) afirma que é uma criança “com direitos, curiosa, produtora de cultura, competente na experimentação do mundo e na comunicação, através de cem linguagens, dos seus pensamentos, emoções e dos significados que constrói” (p. 23).

Assim, a criança que tem liberdade é mais prudente, não tem medo das limitações e conhece quais são as suas capacidades e quais são os seus limites. As crianças que são autónomas e descobrem por si mesmas, têm um leque de conhecimentos mais significativos do que as crianças que não tem possibilidade de explorar livremente e de forma autónoma (Fochi, 2015). Complementando a ideia, Gonçalves (2020) refere que “as crianças possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo suspenso, generoso, um tempo cheio de espera e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas” (p. 26).

Todas as ideias referenciadas acima oferecem uma visão integrada e rica acerca da criança com 2 anos, onde esta é reconhecida pela sua autonomia e pela sua capacidade de aprender. Na verdade, a liberdade que o adulto lhe fornece, o respeito que tem para com os direitos das crianças e a valorização da sua escuta são imprescindíveis para um desenvolvimento integral. No desenvolvimento da criança nesta faixa etária, existem áreas do desenvolvimento que estão relacionadas e refletem como a criança passa para um ser mais independente, potenciando a interação da criança de forma mais eficaz com o ambiente que a rodeia. Deste modo, Goldschmied e Jackson (2023) referem que

Nos primeiros dois anos, a criança está a mover-se de quase total dependência para uma relativa independência, em geral, de quatro formas: através das competências de movimento e manipulação, de alimentar-se sozinha, do desenvolvimento da linguagem pré-verbal para a fala, e no cuidado corporal que leva ao controlo dos esfíncteres. (p. 127)

No que diz respeito às competências de movimento e manipulação elas vão sendo cada vez mais desenvolvidas, já que as crianças passam de movimentos simples (gatinhar) para movimentos mais complexos (manipular objetos). Ao alimentar-se sozinha a criança dá um passo significativo na sua independência. A linguagem da criança também passa de uma fase mais simples (balbuciar) para uma fase mais complexa (formar frases). Ao desenvolver-se a nível linguístico a criança adquire uma maior capacidade de expressar emoções e desejos. Por fim, o cuidado corporal e o controlo dos esfíncteres promovem na criança a participação ativa na sua própria higiene e conseqüentemente uma maior autonomia.

As crianças de 2 anos através da comunicação relacionam-se com o que as rodeiam, mais concretamente, com o mundo, consigo e com os outros através das explorações e do brincar. As crianças descobrem novas funcionalidades para os objetos, testam hipóteses, são criativas, curiosas e atribuem significados ao brincar. Relativamente, à forma como aprendem, elas fazem-no “com todo o seu corpo e todos os seus sentidos ... porque querem ...[e] num contexto de relações de confiança” (Post & Hohmann, 2007, pp. 22-23). A criança aprende a partir dos seus interesses, sendo que a autonomia que uma criança de 2 anos possui é essencial para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender por iniciativa própria. Nesse sentido, o educador deve proporcionar-lhe liberdade e criar ambientes que promovam aprendizagens significativas. O educador deve fomentar “o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

A construção da ação autônoma da criança está diretamente associada com a dimensão da liberdade que ela tem ... Graças a esse fator, nomeado por Pikler (2010a, p. 59) de “movimento livre”, é que a criança pode desenvolver o gosto pela atividade autônoma, pois [...] [a atividade autônoma] se considera como algo essencial na educação de qualquer criança. (Fochi, 2015, pp. 112-113)

Em suma, a fase dos 2 anos é crucial para o desenvolvimento da criança, transitando de uma fase de dependência para uma fase de interdependência. Nesta fase, para além da aquisição de competências e novas habilidades, a criança apresenta-se como um agente ativo no seu processo de aprendizagem e com uma enorme capacidade de interação com o que a rodeia,

inclusive com os outros e consigo própria. Elas exploram, investigam e constroem o seu conhecimento através de explorações do que as rodeia. Por meio de múltiplas linguagens, as crianças são escutadas e são capazes de tomar as suas decisões.

2. *BRINCAR NA 1.ª INFÂNCIA: A MAGIA DE DESCOBRIR O MUNDO*

Brincar é uma atividade que emerge naturalmente na primeira infância, o brincar é algo inato, que permite à criança a exploração e a descoberta do mundo que a rodeia, através de experiências com os outros ou consigo própria (Soares, 2020), uma vez que “ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmiento et al., 2017, p. 7). Na opinião de diversos autores, o brincar apresenta-se assim como uma atividade imprescindível, uma atividade prazerosa, vista como não só um direito, mas como uma necessidade imprescindível para cada criança. Brincar é uma atividade de descoberta e uma vivência única sentida por cada criança de forma diferenciada (Neto & Lopes, 2018). Brincar é uma necessidade e um direito que cada criança tem independentemente do local que esteja ou das circunstâncias em que vive. Dessa forma, é uma atividade inclusiva porque é um direito de todas as crianças.

Brincar é uma experiência fundamental no desenvolvimento de competências e capacidades de cada criança, este surge como gerador de múltiplas aprendizagens que promovem um desenvolvimento holístico através da exploração, envolvimento e das interações que cada criança desenvolve. Daly e Beloglovsky (2022) revelam que brincar é “um processo que ajuda a assimilar o que se sabe, aprende, compreende e sente. Brincar reflete o desenvolvimento, promove o desenvolvimento e tem como resultado o desenvolvimento” (p. 9). Assim, através do brincar a criança desenvolve capacidades e competências ao nível motor, social, cognitivo e emocional. Completando esta ideia, Marques et al. (2024) afirmam que é importante

diferenciar uma visão redutora do brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva do 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. 19)

Existem diversos autores que apresentam definições para o brincar e todas se complementam. Sarmiento et al. (2017) definem o brincar como um lugar de imaginação e criação, “na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade: transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de à criança expressar os seus sentimentos” (p. 41). Marques (2019) corrobora as ideias

anteriores complementando que através do brincar “a criança dá forma aos seus pensamentos, ao que observa à sua volta, exprime as suas emoções, interpreta o que acontece consigo e com os que a rodeiam e ensaia comportamentos” (p. 22). Neto (2020) alude ainda o brincar como uma adaptação a “situações incertas, é treinar o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais ou construídos) e na relação com os outros” (p. 37). Tendo em conta o brincar como uma experiência que envolve tudo o que rodeia a criança, o autor supracitado explicita que brincar é uma experiência que implica o uso do espaço e do tempo de forma diferenciada por cada criança, promovendo na criança experiências distintas para que contacte com diversos contextos, mas também que se envolva em diferentes interações.

Segundo Marques et al. (2024) o brincar é fulcral na 1.^a infância, uma vez que “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (pp. 19-20). Os autores afirmam ainda que o brincar proporciona o desenvolvimento da iniciativa na criança, a exploração e as consequentes descobertas, a expressão das suas ideias e opiniões, o desenvolvimento do espírito crítico e a cooperação entre pares “que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, que “aprenda a aprender”” (Marques et al., 2024, p. 20). Por sua vez, para Sarmento et al. (2017) “é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. Neste contexto, poderá dizer-se que os grupos de brincadeira são, para as crianças, poderosos mediadores de socialização” (p. 42).

O brincar oferece muitas vantagens durante a 1.^a infância, uma vez que através deste a criança desenvolve a linguagem, aperfeiçoa as suas habilidades motoras, desenvolvendo a sociabilização entre pares (Neto & Lopes, 2018, p. 29). Na verdade, “as brincadeiras são como umas lentes especiais que à criança usa para conhecer e se envolver no mundo. E acompanhar as crianças nas suas brincadeiras é poder viajar para e os seus mundos interiores e poder conhecê-las melhor” (Marques, 2019, p. 59). Nesse sentido, o adulto apresenta um papel fulcral, já que ele deve promover o envolvimento ativo das crianças na gestão das suas aprendizagens que emergem através do brincar.

2.1. O BRINCAR ENQUANTO PROMOTOR DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA 1.^a INFÂNCIA

Na 1.^a infância, as crianças são capazes de estabelecer interações com o mundo à sua volta, mais concretamente, as crianças nesta faixa etária já apresentam, de forma bastante complexa, interações com os seus pares e com os adultos, partilhando as suas vivências, experiências e descobertas. Na verdade, “nos primeiros anos de vida, a qualidade das

relações e interações é particularmente significativa na forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo físico, social e cultural” (Marques et al., 2024, p. 24). No que diz respeito a este tipo de interação, a criança pode interagir com o outro através de “gestos, de olhares, de expressões faciais ou de vocalizações, comunicando de forma intencional o que sentem, o que desejam, o que pensam, o que fazem” (Dias et al., s.d., p. 2).

Napierala (2022) afirma que desde cedo estas interações apresentam um papel muito importante, as experiências que as crianças vivenciam na 1.^a infância, promovem o desenvolvimento de competências sociais que irão apresentar-se como fundamentais para o futuro da criança, mais concretamente na sua aceitação pelos pares. Dessa forma, as crianças aprendem sobre si e sobre os outros através das interações com o outro. É através destas interações que a criança aprende “sobre o mundo, sobre o poder que têm sobre ele e sobre o efeito que elas mesmas têm sobre os outros” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 76).

As interações criança-criança estão repletas de aprendizagens e descobertas conjuntas, onde as crianças ensinam e aprendem com os pares, dando sentido ao mundo que as rodeia através das explorações, das descobertas, dos questionamentos e da gestão de problemas que realizam de forma participativa (Folque, 2014). Madeira (2020) afirma que através das interações cada criança “constrói e atualiza a sua identidade pessoal e as múltiplas identidades sociais atribuídas e investidas por elas no desempenho dos papéis sociais nos mundos sociais dos adultos, construídos para ela, pelos adultos ou construídos na interação com outras crianças” (p. 25). Conforme salienta Marques (2023), é através das interações com os pares que as crianças desenvolvem competências essenciais, nomeadamente as competências sociais. Quando as crianças têm a oportunidade de interagir de forma contínua com os seus pares, especialmente no contexto da cooperação, aumentam a probabilidade de fortalecerem interações positivas, o que contribui para o seu desenvolvimento social e emocional. A criança, ao estabelecer estas relações com os pares de forma positiva e satisfatória, está a promover em si um sentido de pertença, de reconhecimento e de autonomia. É através destas interações que a criança se desenvolve de forma holística, ou seja, “a criança vai desenvolvendo as suas competências psicomotoras, sociais, afetivas e cognitivas de forma harmoniosa e aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo” (Dias et al., s.d. p. 3).

Corroborando a ideia referenciada acima, Napierala (2022) afirma que “o estabelecimento de relações com os pares tem implicação no desenvolvimento cognitivo, comunicação e desenvolvimento social” (p. 14). Dessa forma, ao interagir com os pares, a criança

desenvolve competências essenciais para o futuro, uma vez que ela tem de proceder à realização de ações ao nível cognitivo, social, afetivo e psicomotor. Essas mesmas interações podem ser influenciadas por alguns aspetos, como a capacidade de interação da criança, o contexto em que a interação acontece, a idade dos indivíduos e ainda a compreensão da criança de que existe um outro para além dela própria, percecionando também os sentimentos do outro para além dos seus (Brownell & Hazen, 1999).

As interações entre pares podem ser facilitadas através da utilização de objetos, que surgem como facilitadores da comunicação entre os pares e dos relacionamentos interpessoais. A manipulação de objetos vai permitir que as crianças se conectem umas com as outras, originando a troca de olhares, a troca de vocalizações e de toques. Dias et al. (s.d.) complementam a ideia acima, afirmando que os objetos são instrumentos que incentivam “à procura do outro, pois, neste caso, ambas as crianças sentem curiosidade e desejam obter aquele objeto em concreto. Nestas interações partilhadas, a criança vai (re)conhecendo o mundo que a rodeia, vai desenvolvendo-se de forma natural, espontânea, lúdica e prazerosa” (p. 2).

Além da dimensão social, a interação criança-objeto assume um papel central no desenvolvimento, uma vez que proporciona à criança experiências diretas de exploração e descoberta. Hohmann e Weikart (2011) defendem que “em todos os locais as crianças necessitam de objectos e materiais cativantes que as levem a escolher e a manipular, bem como a entrar em diálogo com os adultos e as outras crianças” (p. 165). Através dessa manipulação, a criança envolve-se ativamente no processo de aprendizagem e constrói novos significados.

De acordo com Dias e Correia (2012, como citados em Henriques & Dias, 2017), “a criança conhece o(s) objeto(s) usando o corpo, manipulando-os, agarrando-os, cheirando-os, levando-os à boca, observando-os através dos sentidos” (p. 60). É por meio da ação corporal e da experiência sensorial que se estabelecem as primeiras formas de conhecimento sobre o mundo. Assim, ao descobrir os objetos através dos cinco sentidos, a criança desvenda as suas propriedades, atribui-lhes significado e posiciona-se no seu mundo físico e social (Henriques & Dias, 2017).

Na 1.^a infância, a criança também estabelece interações com os adultos com os quais contacta no seu dia a dia, mais concretamente interage com maior frequência e de forma mais prazerosa com os adultos que lhe proporcionam a satisfação das suas necessidades básicas e que estão presentes nos seus momentos lúdicos. Essas interações adulto-criança

“proporcionam o “combustível” emocional de que os bebês e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2007, p. 12). É importante ressaltar que o adulto, se apresenta como uma figura fundamental na vida de uma criança, uma vez que é uma figura que lhe demonstra presença, segurança, afeto e disponibilidade.

Assim, o adulto tem o papel de “de criar e manter relações positivas e seguras com a criança, só possíveis quando esta experiencia atenção e acompanhamento individualizados, um interesse sensível e genuíno pelas suas perspectivas, intenções e emoções, e uma parceria autêntica nas brincadeiras” (Marques et al., 2024, p. 24). É ainda necessário que o adulto, compreenda que “a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar suas conquistas, aprender e descobrir sobre o mundo, sendo possível com um nível de intervenção adequado” (Fochi, 2017, p. 109). Essas pessoas com as quais contacta, procuram desenvolver na criança um sentimento de pertença. Isto surge através das interações através do toque, do abraço, da expressão facial, do brincar e das conversas, que levam a criança a perceber que aquelas interações são um “vaivém”, ou seja, que ela dá algo ao adulto e que por sua vez recebe também algo dele.

As interações adulto-criança trazem diversas potencialidades, uma vez que permitem que o adulto possa “conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação [sic] física e verbal próximas” (Post & Hohmann, 2007, p. 52). Assim, o adulto deve estabelecer um ambiente de apoio emocional que proporcionará o desenvolvimento de interações positivas e significativas entre o adulto e a criança (Lopes et al., 2021). Esta interação didática adulto-criança envolve a criação de um ambiente onde as crianças se sintam seguras, valorizadas e motivadas para a exploração. Além disso, ao terem uma relação positiva, promovem na criança o sentimento de segurança, pois a criança compreende que o adulto responde às suas necessidades emocionais.

Esta interação didática estimula ainda a curiosidade da criança, uma vez que a incentiva a explorar e a descobrir por conta própria, já que o adulto é um facilitador de ambientes que promovem oportunidades de exploração e descoberta. Assim, a comunicação entre o adulto e a criança deve ser bidirecional, ou seja, ambos têm oportunidade de comunicar, utilizando turnos conversacionais, enquanto um fala, o outro escuta e vice-versa. Este processo é bastante dinâmico e possibilita às crianças a construção das bases do seu desenvolvimento, num ambiente seguro e propiciador de aprendizagens significativas.

2.2. BRINCAR COM PEÇAS SOLTAS: UMA GARANTIA DE DIREITOS NA 1.ª INFÂNCIA

O brincar, conforme previamente mencionado, constitui um direito fundamental da criança, reconhecido em diversos documentos normativos, como a Convenção sobre os Direitos da Criança. Esta atividade não apenas permite à criança explorar o mundo à sua volta, mas também promove dimensões essenciais do seu desenvolvimento. Nesse contexto, o brincar com peças soltas emerge como uma prática pedagógica de grande relevância e como uma garantia de direitos. Este tipo de exploração fomenta a capacidade de experimentação e a resolução de problemas, ao oferecer oportunidades ilimitadas de criação e reinvenção de objetos e materiais. Nesse sentido, torna-se fundamental aprofundar a compreensão do conceito e as suas implicações no desenvolvimento infantil, bem como reconhecer as suas potencialidades pedagógicas e contributos para a formação holística da criança.

O conceito de “peças soltas”, derivado do termo original *loose parts*, foi introduzido em 1971 pelo arquiteto britânico Simon Nicholson. Este termo foi criado “para descrever materiais de fim aberto, que podiam ser utilizados e manipulados de muitas maneiras” (Daly e Beloglovsky, 2015, p. 5). A *Theory of Loose Parts* desenvolvida por Nicholson (1971), estabelece que “in any environment, both the degree of inventiveness and creativity, and the possibility of discovery, are directly proportional to the number and kind of variables in it” (p. 30). Complementando esta perspectiva, Daly e Beloglovsky (2016) destacam que as peças soltas podem ser constituídas por uma ampla variedade de materiais, incluindo madeira, metal, plástico, vidro, tecido, papel, ou podem mesmo ser elementos provenientes da natureza.

Neste sentido, além da diversidade, também a quantidade destes materiais deve ser cuidadosamente considerada, uma vez que “uma quantidade excessiva pode gerar confusão, enquanto uma quantidade insuficiente pode levar à frustração, conflitos entre as crianças e limitar as oportunidades de exploração” (Santos, 2024, p. 61). Assim, cabe ao educador encontrar um equilíbrio, disponibilizando um número adequado de peças soltas que permita a exploração livre, sem comprometer a organização do espaço ou a qualidade das interações. Quando esse equilíbrio é alcançado, as peças soltas revelam todo o seu potencial, pois são materiais abertos, interativos, naturais e manufacturados que podem ser manipulados com possibilidades ilimitadas. A interação com estes materiais envolve experimentação, exploração e brincadeiras criativas, permitindo que as crianças combinem elementos e respondam a temas e ideias complexas que emergem no contexto do brincar (Gull et al., 2019)

Assim, as peças soltas são materiais que são disponibilizados às crianças e favorecem a manipulação de formas diversas, permitindo-lhes explorar e descobrir as múltiplas

possibilidades associadas ao uso e à interação com os objetos. Este tipo de materiais encoraja as crianças a interagir ativamente com o ambiente que as rodeia, promovendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais para o seu crescimento holístico. Fochi (2015) afirma que “(...) esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentidos darão para eles naquele espaço com outras crianças” (p. 131). Daly e Beloglovsky (2015) corroboram as ideias anteriores e afirmam que este tipo de material pode ser utilizado junto ou separado, possibilitando à criança, ações diversas como mover, transportar, juntar, empilhar, separar, modificar e enfileirar, de formas quase infinitas e diferenciadas de criança para criança.

Cankaya et al. (2023) afirmam que “having access to a variety of play materials with many affordances can help with attention shifts and increase engagement in play, which is essential for children’s development and well-being” (p. 3). Fochi (2015) corrobora a ideia de que, ao explorar e descobrir materiais, a criança assume um papel central nesse processo. A exploração promove aprendizagens diversas, mediadas pela investigação das potencialidades dos materiais, pelos desafios enfrentados ao manipulá-los e combiná-los, e pela motivação intrínseca da criança, o que contribui significativamente para o seu foco e concentração durante a exploração. Complementando a ideia, no seu estudo, Spencer et al. (2019) reforça que os educadores destacam como benefícios das peças soltas os aspetos socioemocionais do brincar, apontando as peças soltas como impulsionadoras da curiosidade e imaginação nas crianças, bem como do desenvolvimento da sua confiança, enquanto promovem a interação entre pares e a cooperação entre eles.

De ressaltar, que existe uma grande relação entre o brincar e os direitos da criança, pois o brincar com peças soltas contribui para o cumprimento de diversos direitos. Ao brincar com peças soltas as crianças exercem o seu direito ao lazer, ao jogo e à participação em atividades culturais e artísticas, conforme estabelecido no Artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança. Ao brincar com peças soltas, as crianças têm a liberdade de explorar, criar e interagir com o ambiente de forma espontânea e autônoma, contribuindo para o desenvolvimento global. Outros direitos estão contemplados no Artigo 12.º e 13.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, quando ao brincar com peças soltas, as crianças têm oportunidade de brincar livremente, explorar diferentes formas e soluções, tendo a capacidade de tomar decisões, promovendo o direito de expressão e participação.

Brincar com peças soltas é também uma forma rica de aprendizagem, pois possibilita à criança a aprendizagem através do brincar, compreendendo conceitos de forma natural e

envolvente (Artigo 28.º da Convenção sobre os Direitos da Criança). Assim, o brincar com peças soltas é uma ferramenta poderosa que vai além do entretenimento, sendo essencial como uma garantia de direitos. Este tipo de brincar proporciona um ambiente onde as crianças podem explorar, aprender e crescer de forma livre e autônoma, respeitando e promovendo uma série de direitos fundamentais. Esse ambiente onde as crianças podem brincar desempenha um papel crucial na qualidade das aprendizagens. No entanto, não basta que o ambiente esteja cuidadosamente preparado, é igualmente fundamental garantir a qualidade das interações entre as crianças e entre estas e os adultos que as acompanham. As interações são o alicerce do desenvolvimento, permitindo às crianças explorar, comunicar, resolver problemas e construir conhecimentos de forma significativa (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Esta combinação entre um ambiente de qualidade e as interações é determinante para proporcionar às crianças aprendizagens significativas. Ao falar sobre o brincar com peças soltas, também a estética e a organização do ambiente são fulcrais, uma vez que podemos considerar o espaço como um educador (Fochi, 2023). As peças soltas criam ambientes mais ricos e estimulantes para as crianças brincarem, fornecendo-lhes os recursos necessários. Um ambiente preparado com peças soltas deve ser visualmente apelativo, valorizando a harmonia, a simplicidade e a acessibilidade dos materiais. A disposição cuidada, os materiais escolhidos e a forma como são apresentados não só convidam a criança a explorar e experimentar, como também transmitem uma mensagem implícita sobre a importância do brincar (Casey & Robertson, 2017).

Estes ambientes proporcionam à criança, enquanto sujeito pleno de direitos, a liberdade de manipular o espaço e os materiais de forma autónoma e possibilita que brinquem, interajam, e explorem o meio envolvente com satisfação e de forma significativa (Fochi, 2023). Esta autonomia permite o desenvolvimento de competências essenciais, promovendo a sua participação ativa no processo criativo e na atribuição de significado aos materiais, numa perspetiva que valoriza a agência da criança e o seu papel como protagonista na construção do próprio conhecimento.

É na organização destes ambientes educativos de qualidade que o adulto apresenta um papel central. O educador deve promover “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (Decreto-lei n.º 240/2001), ou seja o papel do educador vai muito além de apenas disponibilizar os materiais e criar o ambiente estético, prende-se também com o facto de o educador ser um observador atento que

respeita o ritmo e os interesses da criança, intervindo apenas quando necessário para enriquecer a exploração da criança. O educador deve “garantir que os bebês e as crianças mais novas têm tempo e espaço para desenvolver o brincar, que têm oportunidade de o iniciar, liderar ou concluir, na presença de adultos física e emocionalmente disponíveis” (Marques et al., 2024, p. 28). Assim, ao disponibilizar as peças soltas às crianças, é necessário adotar uma perspectiva que valoriza mais o processo que do que o produto final. Como sublinha Gull et al. (2019), é na exploração, nas escolhas e nas ações das crianças que encontramos as aprendizagens mais significativas. A observação atenta do educador permite compreender as criações das crianças, as estratégias que utilizaram, os desafios que enfrentaram e as soluções que encontraram, desta forma são esses detalhes que revelam o crescimento da criança.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO, JUSTIFICAÇÃO E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Brincar não é só um direito, é uma necessidade. Brincar não deve ser imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é meramente uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Brincar/jogar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia. (Neto, 2020, p. 18)

O brincar e os brinquedos disponibilizados à criança desempenham uma grande influência na qualidade de experiências de aprendizagem, no seu desenvolvimento e na formação de habilidades físicas, cognitivas e socio emocionais. Nos dias de hoje, a criança contacta maioritariamente com brinquedos industrializados, cheios de cores vibrantes, sons e luzes coloridas. Esses possibilitam uma gratificação imediata para crianças pequenas por apresentarem estímulos elevados e funcionalidades específicas. Contudo, essa gratificação não possibilita às crianças o contacto com oportunidades de estimulação da sua imaginação. Assim, os brinquedos não industrializados possibilitam um maior envolvimento da criança no brincar, sendo importantes para a promoção de confiança e autoestima na criança, enriquecendo o seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, o estudo surgiu no âmbito do projeto de intervenção desenvolvido com crianças de dois anos, durante a PP em contexto de Creche, entre o dia 21 de novembro de 2023 e o dia 9 janeiro de 2024. O projeto de intervenção intitulado “Às coisas perdidas damos-lhe outro valor”, surgiu com base nas observações realizadas ao longo das primeiras semanas de intervenção de PP. “A observação é uma importante forma de percepção [sic] sistemática da criança que possibilita ao educador ter o conhecimento de seu agrupamento,

podendo, assim, oportunizar as melhores experiências educativas e desenvolvimentais, estabelecer relações que conduzam a aprendizagens significativas” (Manfré & Ariosi, 2019, p. 157).

Tendo em conta a importância das observações, na percepção de informações relevantes para a melhoria das experiências foi possível compreender que no tempo de brincar das crianças, elas utilizavam um espaço interior da instituição quando o tempo meteorológico não era o mais favorável. Ao brincarem no salão, observou-se a presença de materiais industrializados em maior número comparativamente com as peças soltas que lá se encontravam (caixas de cartão e rolos de cartão). Nessas situações, a ação era realizada tendo em conta as funcionalidades dos brinquedos, o que não permitia que as crianças os explorassem de forma diferenciada e estimulasse a sua imaginação e criatividade. Contudo, ao observar as crianças a brincarem de forma autónoma com as peças soltas, tornou-se evidente o entusiasmo demonstrado.

Tendo em conta que o adulto deve proporcionar às crianças materiais e espaços de qualidade “que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia, que sejam culturalmente relevantes e diversificados, sem se deixar ofuscar pela profusão de brinquedos que o mercado produz numa lógica de consumismo” (Marques et al., 2024, p. 34), implementou-se o projeto de intervenção. Este projeto, centrado na exploração das peças soltas, desenvolveu-se em momentos específicos, em ambientes cuidadosamente preparados pelo adulto. Assim, foi criado um contexto intencionalmente planeado, integrado na rotina e ajustado às necessidades previamente identificadas. O projeto proporcionou às crianças a oportunidade de brincar, explorar e descobrir as peças soltas, bem como as suas diversas funcionalidades, promovendo simultaneamente as interações entre pares e o desenvolvimento do pensamento criativo.

Deste modo, as peças soltas surgiram neste contexto pelo facto de serem elementos que proporcionam, de forma privilegiada, oportunidades para o brincar, o qual constitui um direito fundamental da criança. Neste sentido, tornou-se essencial compreender que a aprendizagem ocorre predominantemente através da interação com o ambiente envolvente, sendo que os materiais disponibilizados desempenham um papel central nesse processo. As peças soltas, em particular, potenciam a possibilidade de manuseamento, construção, exploração e observação, permitindo à criança o contacto com experiências diversificadas que promovem o seu progresso em todos os níveis do desenvolvimento (Daly & Beloglovsky, 2015).

2. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação inserida na temática referida anteriormente tem como suporte a seguinte questão de partida:

De que forma as peças soltas contribuem para o brincar de crianças de 2 anos, pertencentes a uma creche no centro de Leiria?

Através desta questão, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i. Investigar as dinâmicas de interação que emergem entre as crianças durante o brincar com peças soltas;
- ii. Analisar de que forma a utilização de peças soltas contribui para a promoção do brincar;
- iii. Refletir sobre as potencialidades das peças soltas em creche.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A seguinte investigação foi desenvolvida tendo em conta um paradigma interpretativo que se foca “no mundo pessoal dos sujeitos, “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996, citados em Coutinho, 2013, p. 18), tentando “... compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p.11, como citado em Coutinho, 2013, p. 18). O estudo focou-se numa metodologia de investigação qualitativa baseada no método indutivo e descritivo, através do qual o investigador pretende compreender e descrever as interações que emergem na exploração das peças soltas. Uma investigação qualitativa centra-se na recolha direta de dados em ambiente natural e através do contacto direto entre o investigador e o objeto (Bogdan & Biklen, 1994).

O investigador que realiza um estudo qualitativo “está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 2009, p. 22). Sousa e Batista (2011) dão ênfase à investigação qualitativa como um processo que “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56). Relativamente à investigação, pode-se ainda compreender que na recolha e na análise dos dados foram utilizadas técnicas e instrumentos mais enquadrados num paradigma qualitativo, cruzando os dados qualitativos e quantitativos da investigação.

O método de investigação utilizado neste estudo foi o estudo exploratório, que “tem por objetivo proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade (Sousa & Batista, 2011, p.

57). Assim, o estudo exploratório tem como objetivo aprofundar a compreensão de um problema, fornecendo informações que permitam uma investigação mais precisa. Este procura proporcionar uma maior familiaridade com o fenómeno em análise, tornando-o mais explícito ou possibilitando a formulação de hipóteses. Além disso, baseia-se na recolha de dados provenientes da observação de circunstâncias reais, com o propósito de alcançar novos conhecimentos através da explicação ou comparação de diferentes abordagens teóricas (Cordeiro et al., 2023).

4. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social de Leiria (IPSS) que compreendia as valências de Creche, Jardim de Infância e Centro de Acolhimento de Tempos Livres. A investigação realizou-se na valência de creche numa sala de 2 anos. Das dezoito famílias, quatorze foram consonantes com a participação no estudo e quatro rejeitaram a participação. Das quatorze crianças com autorização para a realização do estudo, selecionou-se metade, tendo sido esta seleção realizada de forma aleatória.

Nesse sentido, os participantes selecionados para este estudo foram sete crianças, três do sexo masculino e quatro do sexo feminino pertencentes a um grupo de crianças de 2 anos de idade. De forma a salvaguardar a identidade das crianças durante a investigação irão ser identificadas pelos nomes fictícios Bernardo (B, 33 meses), Carlos (C, 27 meses), Joana (J, 27 meses), Inês (I, 34 meses), Matilde (M, 28 meses), Sara (S, 23 meses) e Vasco (V, 35 meses). Salienta-se que, por questões éticas e em conformidade com as normas de proteção de dados, todas as crianças participantes, assim como as respetivas famílias, foram devidamente informados sobre a investigação a realizar, tendo dado o seu consentimento informado para a recolha e utilização dos dados no âmbito do projeto investigativo (Apêndice XVI).

5. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No que diz respeito à técnica e aos instrumentos de recolha de dados, estes foram diversificados para obter dados concretos e fidedignos. Neste sentido, tendo em conta que a investigação valorizou uma perspetiva qualitativa, a técnica e instrumentos de recolha de dados também assumiram um carácter qualitativo, já que são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). A observação foi utilizada como a técnica de recolha de dados, mais concretamente a observação naturalista e participante. No que concerne aos instrumentos de recolha de dados utilizaram-se as notas de campo e os registos videográfico e fotográfico. Relativamente à observação naturalista e participante, esta englobou tanto o observador, que

observa de modo espontâneo e permanece no seio do grupo que estuda, como o sujeito observado, sendo vista como uma observação descritiva e simples (Correia, 2009). Assim, a observação permitiu que se observasse atentamente a forma como as crianças exploravam e manipulavam as peças soltas, mas ainda as interações que emergiam no momento do brincar.

A recolha de dados foi organizada num conjunto de 6 sessões, realizadas semanalmente no período da manhã ou da tarde, com a duração de 30 minutos, à exceção da última sessão que foi realizada em dois momentos distintos com 15 minutos cada, em que o grupo se dividiu em dois minigrupos. A escolha do horário foi determinada pelas limitações e especificidades de cada dia na instituição. De seguida apresenta-se o registo das sessões de exploração das peças soltas.

Quadro 2- *Registo das sessões, instrumentos de recolha de dados, peças soltas utilizadas e participação das crianças*

Sessões	Instrumentos de recolha de dados	Peças soltas utilizadas em cada sessão e quantidades	N.º de crianças participantes	N.º de crianças observadas
21.11.2023 (10:30-11:00)	Registo fotográfico/Notas de campo	- Tubos de plástico (31); rolhas de cortiça (300); caixas de ovos (22) e argolas de espuma (46).	16	7
28.11.2023 (16:00-16:30)	Registo fotográfico/Notas de campo	- Tubos de cartão (20); cápsulas de café (90); jornais/revistas (130); pedaços de madeira (52).	13	6
05.12.2023 (10:30-11:00)	Registo fotográfico/Notas de campo	- Tampas de plástico (236); tecidos (25); bobines de plástico (10); rolos de papel higiénico (88).	14	6
12.12.2023 (10:30-11:00)	Registo videográfico	- Boiões de plástico (15); caixas de cartão (15); molas (84); lâ (3 novelos).	15	6
19.12.2023 (10:30-11:00)	Registo videográfico	- Garraões/garrafas de água (10); carrinhos de linhas (31); blocos de madeira coloridos (27); paus de madeira coloridos (17).	14	7
9.01.2024 (10:20- 10:35 e 10:35- 10:50)	Registo videográfico	- Rolhas de cortiça (300); tubos de cartão (20); pedaços de madeira (52); cápsulas de café (90).	13	7
Total		24 materiais - 1292 unidades		

Como descrito no quadro, nas três primeiras sessões, realizadas nos dias 21 e 28 de novembro e no dia 5 de dezembro de 2023 procurou-se realizar uma observação não estruturada, ou seja, observar de forma espontânea a exploração das peças soltas e realizar o registo fotográfico das explorações, com o objetivo de captar a ação processual de cada criança, assim como registar notas de campo num bloco de anotações. Nesse sentido, as notas de campo foram do tipo descritivo, sendo “descrições tão precisas e minuciosas

quanto possível (baixo grau de inferências) do ambiente, da aparência física e do caráter dos participantes, daquilo que dizem e de como atuam” (Coutinho, 2013, p. 332).

No entanto, nas últimas três sessões, realizadas nos dias 12 e 19 de dezembro de 2023 e no dia 9 de janeiro de 2024, optou-se por realizar uma observação estruturada, através da captação de um registo videográfico, que percorreu todos os participantes de forma sequencial e aleatória e permitiu o registo de dados tendo em conta a observação de pormenores importantes “através dos rostos, dos olhos, da boca, dos gestos, das posturas, dos pequenos sinais que são as espias dos sentimentos, das tensões, dos esforços, do prazer, do desejo, das expectativas” (Hoyuelos, 2006, p. 200, como citado em Fochi, 2015, p. 79). Através da visualização dos vídeos, procedeu-se ao preenchimento de uma ficha de observação (adaptada da ficha de observação do envolvimento da criança do Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Oliveira-Formosinho, 2009), que pré-definia o que observar (Coutinho, 2013). A ficha de observação englobava aspetos relativos ao tipo de brincar, ao nível de envolvimento, aos tipos de interações e ainda a descrição de um momento sequencial de 2 minutos de exploração de cada criança (Apêndice XVII).

Assim, as três primeiras sessões focaram-se em momentos mais exploratórios, em que se procurou compreender informalmente como é que as crianças reagem às peças soltas, como forma ambientação ao estudo. Já nas últimas sessões, existiu um afunilamento em que se definiu um período de dois minutos para observar cada criança, sequencialmente, captando o momento através do registo videográfico.

No que concerne à seleção dos materiais, esta foi realizada de forma intencional, considerando não apenas as características específicas de cada elemento, mas também a diversidade de propriedades capazes de enriquecer as possibilidades de exploração, experimentação e interação por parte das crianças. Procurou-se ainda disponibilizar uma quantidade equilibrada de cada material, suficiente para que todos tivessem oportunidade de explorar, mas não em excesso, de modo a incentivar a partilha, a negociação e a descoberta conjunta. Tal como refere Santos (2024), importa “disponibilizar as peças soltas de forma pensada e responsiva, isto é, com intencionalidade, para que não surjam conflitos, desinteresse e frustração pelos ambientes preparados com peças soltas” (p. 100), ideia que se refletiu nas opções tomadas ao longo das sessões. Na última sessão optou-se por incluir peças soltas que, numa análise preliminar, pareciam despertar maior interesse. No entanto, verificou-se que uma das peças soltas selecionadas, os pedaços de madeira, não despertou o mesmo interesse, já que, na quarta sessão, apenas poucas crianças a exploraram.

No que concerne ao ambiente preparado para a realização das sessões, este foi pensado como um espaço estético e cuidadosamente organizado para promover o brincar, já que é necessário que “o local seja cuidadosamente pensado, considerando como os estímulos presentes podem influenciar a exploração dos objetos desejados e como os materiais serão organizados para despertar a curiosidade das crianças” (Santos, 2024, p. 59). A disposição dos elementos foi concebida de forma intencional, com o objetivo de suscitar o interesse e a curiosidade das crianças, favorecendo uma exploração autônoma e criativa. Para compreender a eficácia desta organização, procedeu-se à observação atenta das interações ao longo das sessões, registrando os materiais que despertavam maior envolvimento, os tempos de permanência na exploração e os episódios reveladores de desinteresse.

A análise destes dados possibilitou a realização de mudanças em sessões seguintes, de modo a potenciar novas descobertas e manter o espaço estimulante. Assim, procurou-se garantir um ambiente acolhedor, que transmitisse segurança e convidasse à interação, com uma seleção intencional de materiais que estimulassem os sentidos e favorecessem o envolvimento das crianças na exploração, uma vez que “a organização do espaço influencia significativamente a concentração da criança, já que esta necessita de um ambiente tranquilo para desenvolver o seu sentido de descoberta e atender às suas necessidades” (Santos, 2024, p. 59). A evolução ao nível da organização do ambiente foi significativa ao longo das sessões, como é possível observar nas imagens abaixo já que, a dimensão estética foi tida em conta como potenciadora das explorações das crianças.

A organização dos espaços foi sendo ajustada com base nas observações realizadas ao longo das sessões. Na 1.^a sessão (Figura 19), verificou-se que os materiais estavam concentrados num único tapete, o que levou a uma maior aglomeração das crianças nesse espaço. Já na 4.^a sessão (Figura 20), optou-se por distribuir os materiais em dois tapetes e afastá-los entre si, favorecendo a circulação, a exploração autônoma e a formação de pequenos grupos. Estas alterações foram sustentadas por registos fotográficos e notas de campo, que evidenciaram a necessidade de repensar a disposição do ambiente. À medida que as interações e as formas de exploração se tornaram mais sistemáticas e frequentes, tornou-se evidente a importância de reorganizar continuamente os materiais e o espaço.

Figura 19

Ambiente da 1.^a sessão (21/11/2023)



Figura 20

Ambiente da 4.^a sessão (12/12/2023)



Ao longo das sessões, surgiram alguns constrangimentos relacionados com o espaço físico, inicialmente idealizado para decorrer no salão da instituição. Contudo, por vezes este não se encontrava disponível, sendo necessário implementar o projeto na sala de atividades ou, em alternativa, na sala de multimédia. A mudança de espaço trouxe constrangimentos que tiveram impacto direto na exploração das crianças, uma vez que ambas as salas apresentavam uma área mais reduzida, limitando a amplitude das suas explorações e a possibilidade de expandirem as suas criações. Além disso, ainda que a ideia inicial fosse todas as crianças estarem no momento de exploração, na última sessão isso não foi possível, tendo a sessão sido realizada em dois momentos sequenciais distintos, como atrás já referido.

6. *TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS*

No presente estudo optou-se por realizar uma análise qualitativa dos dados recolhidos, tendo em conta o paradigma interpretativo. Importa salientar que a análise de dados é um processo sistemático que procura a organização das informações recolhidas, para que o investigador compreenda os objetivos do estudo e consiga ainda, apresentar aos outros esse entendimento. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este processo “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Assim, após a recolha de dados procedeu-se à transcrição das notas de campo registadas no bloco (Apêndice XVIII) e dos registos videográficos para posterior preenchimento da ficha de observação (Apêndice XVII). Posteriormente, optou-se pela análise descritivo-interpretativa (Amado, 2014), cujo principal interesse do investigador é “a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (Amado, 2014, p. 44).

Este tipo de análise preocupa-se com uma leitura mais contextualizada dos dados, de forma a descrever os padrões e as características das observações. Vai além da descrição, procurando interpretar e interligar os dados, atribuindo-lhes sentidos e significados mais profundos, ampliando a compreensão dos fenómenos observados. Assim, a análise descritivo-interpretativa oferece uma compreensão mais abrangente, refletindo as complexidades e as múltiplas dimensões dos objetos de estudo (Amado, 2014).

Neste estudo, procurou-se analisar de que forma as peças soltas contribuem para o brincar de crianças de dois anos, nomeadamente observando as interações entre elas e com o adulto, bem como os processos de exploração dos materiais durante o brincar. Desta forma, a análise dos dados foi realizada de modo gradual e sistemática, recorrendo à seleção criteriosa de momentos significativos a partir dos dados brutos recolhidos (notas de campo, registos fotográficos e transcrições de vídeos), que foram posteriormente organizados e interpretados. Assim, numa primeira fase, procedeu-se à organização dos diferentes tipos de dados recolhidos ao longo das sessões.

As notas de campo foram organizadas numa tabela por criança e divididas por sessão, contemplando as peças soltas utilizadas, as ações realizadas com essas peças, as interações e algumas evidências das explorações (Apêndice XVIII). As transcrições dos vídeos foram registadas na ficha de observação divididas por criança e sessão, incluindo as interações, o tipo de brincar, o nível de envolvimento e a transcrição do momento observado (Apêndice XIX). Os registos fotográficos foram igualmente organizados por criança e sessão, permitindo observar as suas explorações ao longo da sessão. A organização teve como propósito a consolidação dos dados em bruto num documento único, facilitando a leitura sistemática e permitindo identificar episódios significativos, padrões recorrentes e situações representativas das interações, explorações e aprendizagens das crianças.

Numa segunda fase, procedeu-se a uma organização temática dos dados, de acordo com os objetivos delineados para a investigação. Assim, foram definidas três grandes dimensões de análise: as interações sociais estabelecidas pelas crianças; os processos de exploração das peças soltas; e as potencialidades do brincar com peças soltas durante o brincar na creche. Nesta etapa, procurou-se identificar e destacar os momentos mais significativos relativamente a estas dimensões e aos objetivos do estudo, garantindo que cada episódio selecionado fosse representativo das práticas e experiências evidenciadas durante as sessões.

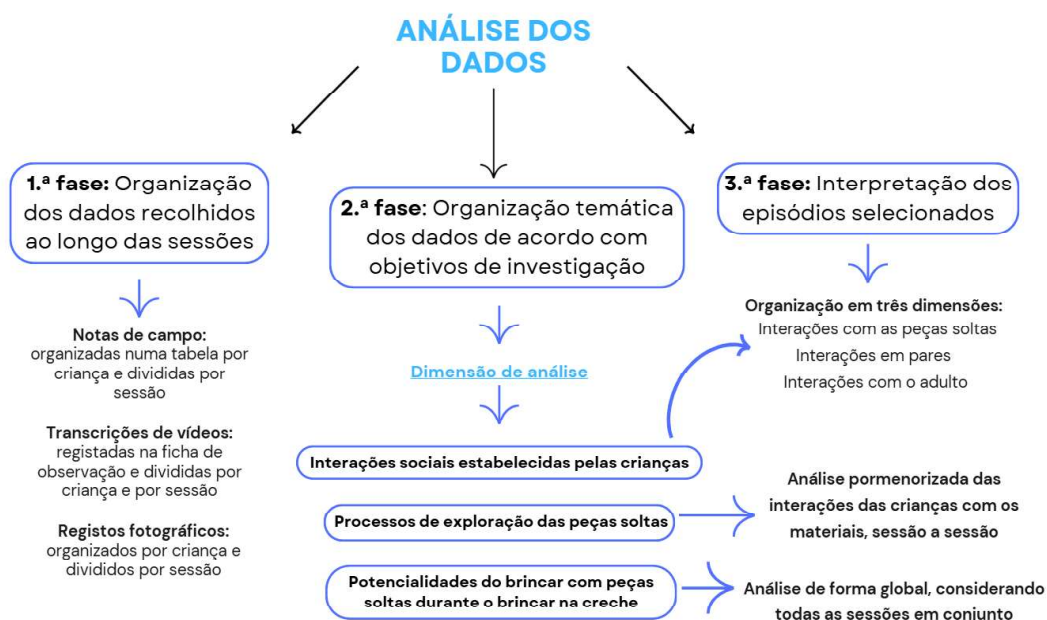
Numa terceira fase, procedeu-se à interpretação dos episódios selecionados, relacionando-os com o enquadramento teórico de referência. Esta fase teve como intenção compreender os significados subjacentes às interações e explorações das crianças, identificando de que forma as peças soltas contribuem para a promoção do brincar e para as dinâmicas de interação entre as crianças. Para tal, no domínio das interações, optou-se por agrupar os episódios observados em três dimensões: interações com as peças soltas, interações em pares e interações com o adulto. Esta organização permitiu compreender melhor como as

crianças se relacionavam com os pares, através da partilha de peças e da colaboração, e em que circunstâncias recorriam ao adulto como mediador, por exemplo, ao enfrentarem dificuldades na manipulação das peças ou ao partilharem descobertas.

Ao nível do domínio da exploração das peças soltas, optou-se por uma análise pormenorizada das interações das crianças com os materiais, sessão a sessão, procurando compreender como as crianças interagiam com os diferentes materiais disponibilizados a cada sessão. Esta abordagem permitiu identificar as várias formas de exploração, os interesses individuais de cada criança, bem como os padrões recorrentes de manipulação, movimento, experimentação sensorial, criação simbólica e organização das peças soltas.

Por fim, na dimensão das potencialidades do brincar com peças soltas, a análise procurou refletir sobre as diferentes potencialidades destes materiais na creche, considerando o seu contributo para a promoção do brincar e das aprendizagens das crianças. Para tal, os dados foram analisados de forma global, considerando todas as sessões em conjunto, em vez de segmentar a análise sessão a sessão. Esta abordagem permitiu identificar padrões gerais de exploração das peças soltas, incluindo a manipulação, a experimentação sensorial, a criação simbólica e a organização das peças, bem como os tipos de interação emergentes durante o brincar. A análise global possibilitou, assim, compreender as tendências gerais de utilização das peças soltas e o papel que estas desempenham na dinâmica do brincar em contexto de creche. Seguidamente, apresenta-se um esquema síntese que resume as ideias principais das diferentes fases do estudo que se encontram retratadas anteriormente, facilitando a visualização do processo de análise, desde a organização dos dados até à interpretação das interações, explorações e potencialidades do brincar com peças soltas.

Esquema 1 - Etapas da análise dos dados



CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados será realizada de forma descritiva e interpretativa, procurando evidenciar não apenas o que foi observado, mas também os significados que emergem das interações das crianças com as peças soltas. A apresentação dos resultados organiza-se em três eixos principais: (1) as dinâmicas de interação no brincar com peças soltas; (2) o brincar com peças soltas: o processo de exploração das crianças; e (3) as potencialidades das peças soltas durante o brincar na creche. São apresentados excertos de observação e registros fotográficos que ilustram situações concretas vividas pelas crianças, permitindo dar visibilidade à riqueza e complexidade das suas ações. A descrição dos episódios é articulada com uma interpretação fundamentada em referenciais teóricos, de forma a esclarecer como as peças soltas contribuem para o brincar em Creche.

1. AS DINÂMICAS DE INTERAÇÃO DURANTE O BRINCAR COM PEÇAS SOLTAS

As interações na 1.^a infância são bastante evidentes e desempenham um papel fundamental na forma como as crianças interagem com o mundo que as rodeia (Marques et al., 2024). O brincar em creche, por sua vez, favorece as interações permitindo que as crianças aprimorem a comunicação e desenvolvam habilidades socioemocionais (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Marques, 2023). Apesar da relevância dessas interações, nas primeiras duas sessões de brincar com peças soltas, quase todos os participantes (6) exploravam os materiais de forma mais individualizada, concentrando-se na exploração e manipulação das peças soltas, demonstrando pouca ou nenhuma interação com os colegas ou com o adulto. Esta tendência para a exploração independente confirma o que Hohmann e Weikart (2011) defendem, quando afirmam que a manipulação ativa dos objetos constitui uma via fundamental para a construção de significados.

Assim, o que se verificou nas primeiras sessões vai ao encontro da perspectiva das OPC (Marques et al., 2024), ao reconhecerem que a exploração autónoma do ambiente e dos materiais é central para a aprendizagem e para a construção da identidade da criança. Esta

tendência para a exploração independente mostra que as crianças estavam centradas essencialmente no seu próprio processo de descoberta. A seguir, são apresentados exemplos dessa exploração mais autónoma, acompanhados do respetivo registo fotográfico.

Figura 21

C a realizar a sua exploração individualmente



“O C está sentado e tem um tubo de plástico na sua mão direita, com a mão esquerda tenta enfiar uma argola de espuma no tubo. O C, apesar de estar rodeado de crianças, demonstra concentração na sua tarefa e continua a realizá-la até completar o tubo com argolas de espuma” (NC da investigadora, C, observação 21/11/23).



“A I está sentada e segura um monte de cápsulas e uma cápsula maior com a sua mão esquerda. Com a mão direita vai encaixando as cápsulas mais pequenas no monte. Apesar de estar num ambiente rodeada de outras crianças, a I demonstra concentração e persistência na sua exploração, realizando um monte com diversas cápsulas” (NC da investigadora, I, observação do dia 28/11/23).

Os excertos observados evidenciam a concentração e o envolvimento das crianças nas suas explorações individuais. Apesar de estarem fisicamente próximas de outras crianças, a interação com os pares não foi notória. O foco centrou-se nas peças soltas, sendo este processo individual igualmente rico, pois permite à criança aprofundar a sua relação com os materiais, experimentar diferentes possibilidades e desenvolver autonomia. A materialidade dos objetos (Daly & Beloglovsky, 2015), como as formas, as cores, as texturas e os pesos, desempenha um papel central no processo de construção de significados, descoberta de limites e compreensão do mundo.

As interações com os pares foram surgindo a partir da 3.^a sessão de brincar com peças soltas. À medida que as sessões foram acontecendo, começou a evidenciar-se comunicação e colaboração entre as crianças. As crianças passaram a partilhar materiais, oferecendo peças soltas às outras crianças, trocar ideias sobre o que estavam a criar e organizar-se em pequenos grupos de 2 a 3 participantes, cooperando mutuamente. Estas observações confirmam Marques (2023), ao destacar que a interação contínua com os pares favorece o desenvolvimento de competências sociais e colaborativas. Também Folque (2014) salienta que as interações criança-criança promovem aprendizagens conjuntas, atribuindo sentido ao mundo por meio da exploração e da cooperação, enquanto Madeira (2020) reforça que a criança constrói e atualiza a sua identidade social nos papéis que desempenha no contexto das interações. De seguida são apresentados dois exemplos de momentos de cooperação:

“O V olha para o que tinha nas suas mãos, faz um barulho “iuih” e junta-se novamente ao T e à A. Aproxima-se, baixa o seu corpo e coloca a sua cara perto da A e diz “A, (impercetível)” olhando para ela.” (TDV, V, observação do dia 09/01/24).

“O F começa a construir outra torre ao lado da torre do C, enquanto canta os parabéns. O C sorri, olhando para o F e para o adulto. Este coloca o paralelepípedo na horizontal sobre os blocos da torre do F com a mão direita. Até que o F derruba a torre e ambos soltam uma gargalhada. O C bate palmas, utilizando o bloco (cubo) que transferiu para a mão direita, e grita: “Ehehehe”.” (TDV, C, observação do dia 19/12/23).

Estes exemplos de interações demonstram claramente a comunicação, a colaboração e o brincar conjunto presentes nas sessões. No primeiro exemplo, o V demonstra contacto e comunicação com a A, ao interagir e fazer uma tentativa de diálogo. Apesar das palavras do

V serem impercetíveis, a sua ação demonstrou a sua intenção de interagir com outra criança, tentando comunicar e partilhar a sua exploração. Já no segundo exemplo, o C e o F, a interação vai além da simples troca de objetos: eles divertem-se juntos ao derrubar a torre. Ao sorrir e gritar de alegria, o C manifesta um nível elevado de prazer.

Brincar é fundamental já que interações positivas “permitem às crianças desenvolver um forte sentido de segurança, identidade e pertença e construir uma imagem positiva de si mesmas” (Marques et al., 2024, p. 76). Quando a criança brinca é habitual que esteja imersa numa exploração intensa e focada nos materiais disponíveis, o que pressupõe elevado grau de envolvimento e complexidade nas ações. Quando uma criança está profundamente envolvida na manipulação dos materiais, não quer ser perturbada, pois o seu foco está na exploração individual. As interações com outras crianças que se juntam à exploração não são necessariamente compatíveis com a forma como a primeira criança estava a brincar, o que pode resultar em conflito. A análise dos dados permitiu identificar momentos em que ocorreram estas interações e que originaram conflitos. Seguidamente, são apresentados dois excertos de momentos de conflito:

“O B organizou as bobines de plástico lado a lado, criando uma linha. Subiu para as bobines e realizou o percurso diversas vezes, andando de um lado para o outro. O C e a I aproximaram-se e tentaram subir para cima das bobines. O B ao observar o C a subir, empurrou-o com uma das suas mãos e a sua expressão facial alterou, demonstrando descontentamento. Depois deixou o C e a I circular em por cima das bobines” (NC da investigadora, B, C e I, observação do dia 05/12/23).

Figura 23

B a realizar a sua exploração das bobines de plástico



“A M começa a puxar a lã, mas, ao mesmo tempo, outro amigo também puxa a lã, fazendo com que a M grite. A M, ao puxar a lã, solta um sorriso olhando para a lã. Como o seu amigo puxa a lã com mais força, a M vai atrás da lã (demonstra frustração) e olha para o adulto. O amigo puxa a lã e a M também a puxa andando num vai e vem” (TDV, M, observação do dia 12/12/23).

Nestes dois excertos, observam-se situações de brincar em que as interações sociais entre as crianças são centrais, mas marcadas por conflitos e frustração, comuns no quotidiano educativo. No caso do B, ele estava inicialmente focado no seu próprio brincar e a chegada do C e da I provocou desconforto, mas depois ele permitiu que os outros participassem. Já a M demonstrou interesse e colaboração ao puxar a lã, mas ficou frustrada quando o colega puxou com mais força.

Estes momentos evidenciam a importância das interações sociais para o desenvolvimento de competências como a negociação de espaço, a partilha e a resolução de conflitos. Durante a exploração das peças soltas, as crianças constroem relações significativas com os materiais, beneficiando o seu desenvolvimento. Contudo, quando estão profundamente envolvidas na

exploração individual, a chegada de colegas pode gerar tensões. Marques et al. (2024) destacam que, “à medida que as crianças vão construindo um sentido de si, começam a reclamar as coisas como sendo suas e envolvem-se em conflitos sociais. Estes são parte integrante da trajetória da criança e constituem-se como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 77). Apesar destes desafios, as peças soltas continuam a promover competências sociais e colaboração, evidenciando o dilema entre o desejo de autonomia e a necessidade de interação social, essencial para o bem-estar emocional da criança.

Ao nível das interações com o adulto, foi possível identificar padrões distintos entre as crianças, que se manifestaram ao longo do tempo: uma criança interagiu desde a primeira sessão, enquanto as restantes passaram a interagir apenas a partir da terceira sessão. Dessa forma, as crianças puderam ser agrupadas em dois grupos, de acordo com a frequência e o momento em que estabeleceram contacto com o adulto. O primeiro grupo incluiu as crianças que mantiveram interações mais distantes com os adultos: B (33 meses), C (27 meses), J (27 meses), M (28 meses), I (34 meses) e S (23 meses). Estas crianças mostraram-se mais independentes nas duas primeiras sessões, sem evidências de envolvimento direto com o adulto. A partir da terceira sessão, as interações dessas crianças com o adulto tornaram-se mais evidentes, incluindo momentos em que procuravam apoio para comunicar desconforto, validar as suas ações, pedir ajuda com a manipulação dos materiais ou partilhar descobertas. Esta evolução vai ao encontro do que Post & Hohmann (2007) destacam, ao sublinharem que a presença e a disponibilidade do adulto constituem um “combustível emocional” essencial, permitindo que a criança se sinta segura para explorar, comunicar e desenvolver competências cognitivas, sociais e afetivas. Exemplos dessa evolução podem ser observados nos seguintes excertos, nos quais as crianças se aproximaram do adulto ou solicitaram sua intervenção de forma ativa:

“Ao não conseguir, olha para o adulto e diz “olha, (impercetível)”, aproxima-se do adulto andando com os joelhos no chão. O adulto diz “Está estragada?”. A S responde, mas não é perceptível o que diz e dá a cápsula ao adulto.” (TDV, S, observação do dia 09/01/24).

“Olha para as outras crianças e coloca a sua mão esquerda na caixa e retira mais um bloco (cubo), olha para o adulto e faz “ihh, ohh”, tentando colocá-lo por cima dos outros cinco, mas a torre cai no chão e ele faz “ahh, caiu”.” (TDV, C, observação do dia 19/12/23).

“Ela observa as cápsulas no chão, abana a sua cabeça fazendo um sinal afirmativo, solta um sorriso acompanhado de uma gargalhada, olhando para o adulto.” (TDV, J, observação do dia 09/01/24).

Desta forma, observa-se que, embora inicialmente tenham demonstrado uma atitude mais autónoma, estas crianças passaram gradualmente a recorrer ao adulto durante as suas

explorações, envolvendo-o nas explorações e nas decisões sobre o que estavam a fazer. O segundo grupo incluiu apenas uma criança, V, que manteve uma relação próxima e constante com o adulto desde a primeira sessão, recorrendo ao adulto para partilhar ideias, sentimentos e descobertas. Este comportamento evidencia uma maior predisposição para a interação social e confirma o que as OPC ((Marques et al., 2024)) defendem sobre a necessidade de respeitar os ritmos individuais e proporcionar diferentes formas de envolvimento e interação. Vejamos os seguintes excertos:

Figura 24

V na sua exploração



“O V estava a explorar as tampas de plástico, olhou para o adulto e disse: “olha!” O adulto pergunta: O que é isso? Respondeu: Olha é uma tampa! Vou tirar a tampa. É novamente questionado: O que é que está aí dentro? Respondeu: uma rolha. O V coloca a rolha dentro do tubo e tira-a com o tubo mais pequeno” (NC da investigadora, V, observação do dia 21/11/23).

Figura 25

V na sua exploração



“O V estava a explorar as cápsulas de café e refere: tou a fazer uma construção. Questionei ao V que construção ele estava a fazer. Ele respondeu: dum castelo. Já está, ainda não!” O V foi buscar mais cápsulas, ao empilhar as cápsulas disse: “vou fazer mais”, agarrou nas cápsulas que estavam no chão (espalhadas) e disse “olha prendinhas para ti!” (deu-me uma cápsula) (NC da investigadora, V, observação do dia 05/12/23).

Este comportamento do V demonstra uma clara preferência pela interação com o adulto. A sua comunicação verbal e gestual, bem como a iniciativa de envolver o adulto nas suas explorações, mostram que é o próprio V quem procura o contacto, evidenciando uma maior predisposição para a interação social. Ao longo das sessões, manteve esta tendência, aproximando-se ativamente do adulto e mantendo uma interação direta e contínua, ao contrário do que se observou no primeiro grupo.

Para um desenvolvimento holístico as interações que a criança desenvolve com o meio envolvente são fundamentais. Através dessas interações, a criança experimenta diferentes papéis sociais, aprende a gerir as suas emoções e constrói a sua identidade (Madeira, 2020). Além disso, ao interagir e estabelecer relações positivas com os pares e com os adultos, a criança desenvolve competências comunicativas, aprimora a sua capacidade de resolução de problemas e adquire autonomia (Marques, 2023). Estas experiências contribuem significativamente para a sua adaptação e participação ativa na comunidade em que está

inserida, bem como, para a sua capacidade de desempenhar tarefas sociais, como integrar-se num grupo, resolver conflitos e manter o brincar (Napierala, 2022).

Quadro 3 - *Tipos de interações durante o brincar com peças soltas*

Tipo de interação	Padrões observados	Explicitação dos padrões observados
Interação com as peças soltas	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração autónoma e concentrada: B, C, J, M, I, S, V - sessões 1 a 6; - Repetem ações como movimentos de abrir/encaixar/empilhar: B, C, J, I, V - sessões 1 a 6; - Exploram os materiais de diferentes formas (encaixes, empilhamentos, enfiamentos, sacudir, atirar): todas as crianças ao longo das 6 sessões. - Manipulam texturas/pesos/formas/cores (exploração tátil e visual): todas as crianças ao longo das 6 sessões. - Persistência / curiosidade / autonomia: B, C, I, S, V da sessão 1 a 4 e J, M, evidente da sessão 3 a 6. 	<p>Ao longo das seis sessões, observou-se que as crianças exploram as peças soltas de forma autónoma e persistente, demonstrando curiosidade e capacidade de se envolver de forma concentrada nas explorações. Essa exploração ativa revela não apenas interesse pelas peças soltas, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a sua faixa etária, à medida que testam, experimentam e descobrem diferentes possibilidades de interação com as peças soltas.</p>
Interação com os pares	<ul style="list-style-type: none"> - Interações surgem gradualmente, sobretudo a partir da 3.ª sessão. - Partilha consciente de materiais: C e F – blocos de madeira – sessão 5; J e V – sessão 5; J e I- sessão 5; V e A- sessão 6; - Colaboração em pequenas tarefas: J e V – enchimento de garrafão, sessão 5; C e F – construção de torres, sessão 5; B e C – puxar lã, sessão 4. - Conflitos e negociações: B e T – disputa da lã, sessão 4; C e M – disputa da caixa, sessão 4; S e M – disputa da lã/caixa, sessão 4; I e J – disputa de paus, sessão 5. 	<p>Ao longo das seis sessões, as interações entre as crianças surgem de forma gradual, tornando-se mais frequentes e intencionais a partir da terceira sessão. A partilha consciente de materiais e a colaboração em pequenas tarefas revelam desenvolvimento de competências sociais, cooperação e empatia. Os conflitos e negociações observados mostram que as crianças aprendem a gerir frustrações, expressar necessidades e resolver problemas em conjunto. Assim, estes padrões indicam um progresso na construção de autonomia, habilidades sociais e capacidade de trabalhar com os pares.</p>
Interação com o adulto	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas crianças recorrem ao adulto para demonstrar descobertas: B, sessão 5; C, sessão 5; S, sessão 5 e 6; V, sessão 1, 2, 4 e 6; - Algumas recorrem ao adulto para verificar a sua presença, olham para ele e sorriem: J, sessão 4 e 5; I, na sessão 6; - Recurso ao adulto em momentos de conforto/medicação de conflito: C, sessão 4; S, sessão 4; - O adulto funciona como mediador, fonte de validação e apoio emocional. 	<p>Ao longo das seis sessões, foi possível observar que o adulto desempenha múltiplos papéis significativos na interação com as crianças. Ele atua como referência segura, sendo procurado pelas crianças para mostrar as suas explorações, procurando reconhecimento das suas ações. Além disso, o adulto funciona como mediador de conflitos e uma fonte de conforto, verificando-se interação em momentos de conflito. De forma geral, o adulto exerce um papel central na mediação das experiências das crianças, proporcionando uma presença essencial ao longo das suas explorações.</p>

No quadro 3, observa-se que, ao longo das seis sessões, as crianças manifestaram diferentes formas de interação que favoreceram o seu desenvolvimento. Na **interação com as peças soltas**, revelaram autonomia, curiosidade e persistência, testando diversas ações e materiais. Este envolvimento confirma o que as OPC (Marques et al., 2024) destacam: a criança é protagonista, constrói a sua identidade, autonomia e independência através da exploração e descoberta, atribuindo significados às suas ações e ao mundo que a rodeia. As **interações**

com os pares surgiram de forma gradual, envolvendo partilha, colaboração e resolução de conflitos. Segundo as OPC (Marques et al., 2024), estas relações são centrais para o desenvolvimento, pois a criança constrói a sua identidade na relação com o outro. Assim, os momentos de cooperação ou mesmo de conflito devem ser entendidos como oportunidades de aprendizagem para as crianças. Na **interação com o adulto**, este destacou-se como uma referência e fonte de validação, funcionando como mediador e facilitador das explorações. Tal como sublinham as OPC (Marques et al., 2024), o educador de infância constitui uma figura de referência, que cria relações positivas e seguras e oferece atenção às intenções e emoções da criança, respeitando os ritmos individuais.

2. O BRINCAR COM PEÇAS SOLTAS: O PROCESSO DE EXPLORAÇÃO DAS CRIANÇAS

As peças soltas oferecem às crianças a oportunidade de explorar e interagir com o ambiente de forma diversificada, estimulando a criatividade. A pluralidade de possibilidades inerentes a estes materiais promove uma experiência de aprendizagem aberta, na qual a criança não está sujeita a um modelo rígido imposto pelo adulto, mas, pelo contrário, pode agir de forma autónoma, experimentando diferentes usos e significados para cada elemento disponível (Daly & Beloglovsky, 2015; Nicholson, 1971). Assim, ao longo das seis sessões, a iniciativa de escolha e de exploração das peças soltas foi sempre da criança, permitindo que a atribuição de significado e a experimentação dos materiais se realizassem de acordo com os seus interesses. Seguidamente serão apresentados os resultados referentes ao brincar das crianças com peças soltas. Nesta apresentação dá-se, ênfase à diversidade de possibilidades que emergem das peças soltas e ao significado atribuído por cada criança às peças soltas durante o brincar.

Sessão 1

Materiais utilizados: Tubos de plástico, rolhas de cortiça, caixas de ovos e argolas de espuma.

Materiais mais explorados: Tubos de plástico e argolas de espuma.

Materiais menos explorados: Rolhas de cortiça e caixas de ovos.

Crianças observadas: 7 (B, 33 meses; C, 27 meses; J, 27 meses, I, 34 meses; M, 28 meses; S, 23 meses; V, 35 meses).

No que respeita à sessão 1 (21/11/2023), verificou-se uma diversidade de explorações entre as crianças, com algumas a adotar abordagens semelhantes e outras a seguir percursos distintos. O B, o C, a J e o V utilizaram os tubos para realizar enfiamentos de argolas, explorando a coordenação motora e a repetição de ações. Já a M, a I e a S descobriram a dimensão sonora dos tubos, soprando neles e testando diferentes respostas acústicas. A M atribuiu ainda uma nova função à caixa de ovos, transformando-a em suporte para percussão com os tubos (Figura 26). A S demonstrou criatividade ao imaginar as argolas de

Figura 26

M a explorar as sonoridades das peças soltas



espuma como copos, levando-as à boca como se estivesse a beber (Figura 27). O C, por sua vez, utilizou as mesmas argolas como ingredientes para cozinhar e também para realizar empilhamentos, explorando possibilidades de equilíbrio e construção.

As restantes peças soltas foram exploradas de forma mais pontual. A caixa de ovos surgiu frequentemente como suporte organizador, permitindo a B, C, M, I e S agrupar ou separar os materiais. Também serviu de base para experimentar o impacto sonoro do

bater com um tubo de plástico (M). As rolhas de cortiça foram exploradas sobretudo em ações de transporte entre caixas (C), mas também no encaixe dentro de tubos (V). Assim, os tubos de plástico possibilitaram enfiamentos e experimentações sonoras e as argolas de espuma proporcionaram explorações ligadas ao jogo simbólico, como por exemplo a J que as utilizou como se fossem anéis. A caixa de ovos destacou-se como um suporte organizador e estrutural, enquanto as rolhas de cortiça foram amplamente associadas ao transporte entre duas caixas de ovos (I).

Figura 27

S a utilizar a argola de espuma como copo



Sessão 2

Materiais utilizados: Tubos de cartão, cápsulas de café, jornais/revistas e pedaços de madeira.

Materiais mais explorados: Tubos de cartão, cápsulas de café.

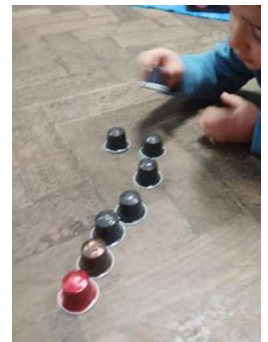
Materiais menos explorados: Jornais/revistas e pedaços de madeira.

Crianças observadas: 6 (B, 33 meses; C, 27 meses; I, 34 meses; M, 28 meses; S, 23 meses; V, 35 meses).

Na Sessão 2 (28/11/2023), observou-se uma variedade de explorações, evidenciando múltiplas formas de interação com as peças soltas. Os tubos de cartão foram predominantemente utilizados pela criança B, C, I, M, S e V, como suportes para a colocação das cápsulas de café. Além disso, o C e a M exploraram a verticalidade dos tubos, empilhando-os para testar a sua estabilidade e equilíbrio. As cápsulas de café, por sua vez, foram alvo de diferentes formas de exploração. Algumas crianças, como o B, C, M, I, S e V, optaram pelo empilhamento sucessivo das cápsulas, enquanto o B organizou-as segundo um padrão de alternância de tamanhos ("pequena, grande, pequena..."). O V, por outro lado, classificou-as por cor, nomeando-as à medida que as organizava (Figura 28):

Figura 28

V a explorar a organização das cápsulas



“vermelho, castanho, preto, preto, preto, preto, preto”. Posteriormente, ao retirar as cápsulas, reproduziu a sequência previamente estabelecida: “vermelho, castanho, preto, preto, preto, preto, preto” (NC da investigadora, V, observação de 28/11/23).

Os jornais/revistas suscitaram interesse somente à M, que comentou: “*olha uma bista*” (NC da investigadora, M, observação de 28/11/23). Os pedaços de madeira não despertaram

curiosidade às crianças nesta sessão. Assim, os tubos de cartão assumiram uma função essencialmente estrutural e organizadora, enquanto as cápsulas de café foram utilizadas para a realização de ordenação e categorização como para exploração de possibilidades de transporte e empilhamento.

Sessão 3

Materiais utilizados: Tampas de plástico; tecidos; bobines de plástico; rolos de papel higiênico.

Materiais mais explorados: Tampas de plástico; bobines de plástico; rolos de papel higiênico.

Materiais menos explorados: Tecidos.

Crianças observadas: 6 (B, 33 meses; C, 27 meses; I, 34 meses; J, 27 meses; M, 28 meses; V, 35 meses).

Figura 29

B a realizar o empilhamento de bobines



Na sessão 3 (05/12/2023) as peças soltas desencadearam explorações muito diferenciadas e conforme o interesse de cada criança, surgiram diversas formas de interação e descoberta. No que concerne às bobines de plástico, estas foram usadas de várias maneiras, tanto para realizar empilhamentos (criança B) (Figura 29), como para realizar percursos onde as crianças conseguiam caminhar (criança B, C e I). O V procurou fazer rolar as bobines pelo salão, o que sugere uma exploração mais dinâmica e voltada para a interação do material com o espaço. A utilização dos rolos para produzir sons foi também uma tendência por parte das crianças. O B, o C e o V utilizaram-nos para batidas e para produção dos sons com a boca. O V utilizou ainda um rolo de papel (binóculo) para observar objetos, como bancos ou brinquedos e adultos no espaço (mestrandas).

Os tecidos foram utilizados pelo B, a J e a M que os atiraram ao ar e observaram-nos a cair. Já o C, cobriu-se com eles e simbolizou estar a dormir. As tampas de plástico foram exploradas de maneiras diversificadas, com o C, a M e a I a experimentarem colocar tampas pequenas dentro de maiores. A J utilizou uma tampa como telemóvel, o que é revelador da sua capacidade de representar situações do quotidiano. Estes padrões de exploração refletem a importância do brincar com materiais de fim aberto para o desenvolvimento holístico (Fochi, 2023; Daly & Beloglovsky, 2015), permitindo que as crianças construam conhecimento através da ação e da experimentação (Marques et al., 2024).

Em termos de exploração, cada material revelou usos distintos: as bobines de plástico foram utilizadas principalmente com forma movimento e organização. Os rolos de papel despertaram interesse sobretudo no domínio sonoro. Os tecidos favoreceram experiências sensoriais e de movimento. As tampas de plástico foram exploradas de forma mais simbólica, como imitação de situações do quotidiano.

Sessão 4

Materiais utilizados: Boiões de plástico; caixas de cartão; molas; lã.

Materiais mais explorados: Boiões de plástico; caixas de cartão; molas.

Materiais menos explorados: Lã.

Crianças observadas: 6 (B, 33 meses; C, 27 meses; J, 27 meses; M, 28 meses; S, 23 meses; V, 35 meses).

Na sessão 4 (12/12/23) os materiais explorados proporcionaram novas oportunidades para as crianças se envolverem em diferentes tipos de exploração, que variaram conforme as preferências e interesses individuais. O boião de plástico despertou o interesse de J, que se focou na tentativa de abrir as tampas, como é possível ver no excerto:

“A J senta-se no chão e olha para o boião tentando abri-lo com a sua mão direita. Ao não conseguir troca o boião de mão, coloca-o junto do seu corpo e com a sua mão esquerda tenta abri-lo.” (TDV, J, observação no dia 12/12/23).

O B e o C exploraram os boiões de plástico, organizando-os dentro de uma caixa de cartão. As restantes crianças interagiram de maneira mais livre com as caixas, agarrando-as, movendo-as ou lançando-as. Quanto às molas, o V, por exemplo, demonstrou interesse em abrir e fechar as molas, além de utilizá-las para prender objetos dentro de uma caixa. O C colocou as molas na caixa, enquanto a S as transportou de um lugar para outro. Estes tipos de ações sugerem que as crianças estavam a experimentar diferentes formas de movimento e organização das molas. Relativamente à lã, este material despertou uma forte curiosidade na exploração sensorial levada a cabo por M e B, como é possível observar nos excertos:

“A M balança a lã para cima e para baixo, olhando para tudo ao seu redor.” (TDV, M, observação no dia 12/12/23).

“Segura novamente no novelo com a mão esquerda e, com a direita, pega num fio de lã que estava inserido no novelo, sacudindo-o freneticamente, enquanto movimenta o outro braço.” (TDV, B, observação no dia 12/12/23)

Ao nível da exploração, o boião de plástico foi usado principalmente para organização e manipulação simples, enquanto as caixas de cartão funcionaram como suporte para outros materiais. As molas proporcionaram explorações mais dinâmicas, favorecendo a coordenação motora fina, e a lã permitiu uma exploração sensorial, centrada no movimento dos fios.

Sessão 5

Materiais utilizados: Garrações/garrafas de plástico, carrinhos de linhas, paus de madeira coloridos e blocos de madeira coloridos.

Materiais mais explorados: Garrações/garrafas de plástico, carrinhos de linhas e paus de madeira coloridos

Materiais menos explorados: Blocos de madeira coloridos.

Crianças observadas: 7 (B, 33 meses; C, 27 meses; J, 27 meses; I, 34 meses; M, 28 meses; S, 23 meses; V, 35 meses).

No que concerne à sessão 5 (19/12/23) cada material foi explorado de forma distinta, sendo que existiram materiais que suscitaram mais interesse que outros. Um dos materiais que despertou mais interesse foram os carrinhos de linhas, já que existiram crianças que pontapearam os carrinhos e procuraram observar a sua trajetória (C e V) e crianças que colocaram os carrinhos de linhas dentro de um garrafão e procuravam escutar o som que fazia quando ele caía lá dentro (J e I). O V optou por utilizar os paus de madeira como forma de fazer rolar o carrinho de linhas. Ao nível dos garrafões, as ações centraram-se em abrir e fechar as tampas (B). Os paus de madeira permitiram à S a descoberta de sonoridades quando entravam em contato com a garrafa como é possível compreender no seguinte excerto:

“Ela bate uma das extremidades do pau na tampa sucessivamente e escuta o barulho, até que o V pousa perto de si um carrinho de linhas” (TDV, S, observação de 19/12/23).

A I utilizou os paus de madeira para bater um no outro, explorando as possibilidades de som que surge do contacto entre dois objetos. Os blocos de madeira coloridos foram utilizados pelo C em construções, como é possível observar no seguinte excerto:

“Volta novamente com a sua mão esquerda à caixa e retira mais um bloco de madeira (cubo) que coloca sobre os outros três blocos” (TDV, C, observação de 19/12/23).

As peças soltas revelaram diferentes formas de exploração: os garrafões/garrafas de plástico foram usados para manipulação e enfiamento de carrinhos de linhas (J e I); os paus de madeira exploraram movimento e som; os carrinhos de linhas favoreceram deslocamento no espaço; e os blocos de madeira promoveram empilhamento, coordenação e equilíbrio.

Sessão 6

Materiais utilizados: Cápsulas de café, pedaços de madeira, tubos de cartão e rolhas de cortiça.

Materiais mais explorados: Cápsulas de café, tubos de cartão e rolhas de cortiça

Materiais menos explorados: Pedaços de madeira.

Crianças observadas: 7 (B, 33 meses; C, 27 meses; J, 27 meses; I, 34 meses; M, 28 meses; S, 23 meses; V, 35 meses).

Na última sessão (09/09/24) as peças soltas disponibilizadas já tinham sido exploradas em sessões anteriores. Considera-se, por isso, que existiram muitas explorações idênticas às observadas em sessões anteriores. Por exemplo, a exploração dos tubos de cartão centrou-se na sua utilização como suporte para colocar dentro outros objetos, como as cápsulas de café e as rolhas de cortiça (B, C, M, I, S e V). Além disso, a organização e o agrupamento de cápsulas ocorreram de forma similar à sessão 2, onde o B, o C, a J, a M, a I e o V empilharam as cápsulas. A I fez uma exploração mais simbólica, como é possível compreender no excerto:

“Passa as cápsulas para sua mão esquerda, com a mão direita retira uma das cápsulas do monte, leva-a até à boca e com a parte superior da cápsula passa-a nos lábios, como se fosse um batom.” (TDV, I, observação em 9/1/24).

Os pedaços de madeira foram explorados de forma pontual, apenas quando o V tentou colocá-los dentro do tubo, sem sucesso devido ao seu tamanho, maior do que a abertura do tubo. Em termos de diferenças de exploração, os tubos de cartão foram usados principalmente como suportes para colocar objetos. As cápsulas de café impulsionaram explorações de agrupamento e empilhamento, enquanto as rolhas de cortiça foram exploradas principalmente no transporte e na colocação dentro dos tubos. Os pedaços de madeira tiveram uma exploração mais pontual como referido anteriormente.

Assim, em algumas sessões, a exploração dos materiais de forma repetitiva evidencia que as crianças seguem um padrão na sua interação com os objetos. Do ponto de vista da aprendizagem, tal comportamento pode indicar a replicação de ações previamente conhecidas ou adquiridas através da observação de outros. Esta realidade suscita uma reflexão por parte do educador sobre a natureza das experiências e oportunidades proporcionadas às crianças. Esta repetição pode também refletir a quantidade limitada de materiais disponíveis. Por exemplo, na sessão 4 havia apenas três novelos de lã e 15 boiões de plástico, e nas sessões 2 e 6 existiam apenas 20 tubos de cartão. Esta limitação pode ter restringido a exploração individual e a diversidade das ações da criança. Deste modo, o educador é levado a questionar se os materiais realmente proporcionam oportunidades de exploração, ou se, pelo contrário, acabam por limitar essas experiências (Santos, 2024).

Por outro lado, a oportunidade de explorar livremente as peças soltas de diversas formas pode refletir um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e estimulante. Para os educadores, esta reflexão sobre a multiplicidade de possibilidades inerentes às peças soltas revela-se essencial, pois sublinha a importância de proporcionar um ambiente aberto e dinamizador, que favoreça a construção ativa do conhecimento, em detrimento da mera reprodução de modelos pré-estabelecidos (Lopes et al., 2021; (Marques et al., 2024).

Dessa forma, cada material proporcionou diferentes formas de exploração, como empilhamentos e encaixes, imitação de situações do quotidiano ou a experimentação com sons. Este processo de exploração, em que a criança assumiu o papel de protagonista na sua aprendizagem, reflete a importância do brincar e da utilização de peças soltas, que favorecem a autonomia e a criatividade. Assim, ao longo das sessões, foi possível observar como a manipulação das peças soltas pode ser um meio eficaz para o desenvolvimento holístico das crianças, permitindo-lhes experimentar, questionar e criar à sua própria maneira (Fochi, 2023; Daly & Beloglovsky, 2015).

Com base nesta análise detalhada, o Quadro 4 apresenta uma síntese das dinâmicas de exploração das peças soltas, organizadas por sessão e por sexo. Para cada sessão, são destacadas as principais ações realizadas por meninos e meninas, as interpretações dessas ações e o cruzamento com as OPC (Marques et al., 2024). Esta organização permite visualizar de forma clara e sistemática os padrões de exploração das crianças, evidenciando tanto as semelhanças quanto as diferenças nas formas de exploração das crianças.

No que concerne ao cruzamento com as OPC (Marques et al., 2024), observa-se que as experiências desenvolvidas pelas crianças se enquadram nas três áreas de experiência e aprendizagem. Na área do **Bem-estar e Saúde**, as suas explorações revelam a utilização do “seu corpo, sentidos e movimento para construir conhecimento e compreensão acerca de si, dos outros e do mundo” (Marques et al., 2024, p. 70). Na área da **Identidade Pessoal, Social e Cultural**, as ações das crianças revelaram processos de construção da consciência de si e do outro, ao atribuírem significados aos objetos e ao representarem situações do cotidiano em jogo simbólico. Ao escolherem como explorar os materiais, ao tomarem decisões durante o brincar e ao imitarem papéis sociais, desenvolvem autonomia, autoconfiança e sentido de pertença, em consonância com o que é preconizado nas OPC (Marques et al., 2024). Já na área da **Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais**, destaca-se a forma como as crianças exploram o mundo e interagem através de múltiplas linguagens, expressivas, sonoras, gestuais ou simbólicas, partilhando emoções, interesses e narrativas (Marques et al., 2024).

Quadro 4- Dinâmicas de exploração das peças soltas por sessão e sexo

Sessão	Ações dos meninos (B, 33 meses; C, 27 meses; V, 35 meses)	Ações das meninas (J, 27 meses; M, 28 meses; I, 34 meses; S, 23 meses)	Descrição e interpretação das ações das crianças	Cruzamento com as OPC (Marques et al., 2024)
1	<p>Tubos de plástico – enfiar / cozinhar</p> <p>Rolhas de cortiça – encaixar / transportar</p> <p>Argolas de espuma – cozinhar / empilhar / enfiar</p> <p>Caixa de ovos – organizar</p>	<p>Tubos de plástico – enfiar / soprar / percutir / cozinhar</p> <p>Rolhas de cortiça – empilhar / cozinhar</p> <p>Argolas de espuma – beber / enfiar</p> <p>Caixa de ovos – percutir / organizar</p>	<p>Observou-se uma grande diversidade de explorações.</p> <p>Meninos: realizaram ações de empilhar, enfiar e manipular objetos de diferentes dimensões, o que demonstra coordenação motora fina e grossa e percepção de equilíbrio ao empilhar as peças soltas. As suas interações centraram-se predominantemente na exploração das propriedades das peças soltas, sem atribuir significados simbólicos aos materiais.</p> <p>Meninas: efetuaram ações de enfiar, soprar, percutir, cozinhar, beber, empilhar e organizar objetos, atribuindo-lhes significados simbólicos, como a representação de ingredientes no contexto de brincadeiras de cozinha, o que evidencia jogo simbólico. Demonstraram ainda a exploração</p>	<p>- Ações como enfiar, encaixar, empilhar, transportar e organizar, associadas à área de experiência e aprendizagem: Bem-estar e Saúde, promovendo especialmente a coordenação motora fina e grossa, o equilíbrio e a percepção do espaço.</p> <p>- Ações como cozinhar e beber (jogo simbólico), associadas à área de experiência e aprendizagem: Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais e à área de experiência e aprendizagem: Identidade Pessoal, Social e Cultural, favorecendo a imitação, a representação de situações do quotidiano e a apropriação de práticas culturais.</p> <p>- Ações como soprar/percutir (sons), associadas à área de experiência e aprendizagem:</p>

			sensorial, testando os efeitos sonoros das peças soltas.	Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais , potenciando a exploração sonora, a criatividade e a linguagem musical.
2	Tubos de cartão – enfiar/empilhar Cápsulas de café – enfiar/empilhar/ordenar	Tubos de cartão – enfiar/empilhar Cápsulas de café – enfiar/empilhar Jornais/revistas – identificar	Meninos e meninas exploraram predominantemente os materiais através de ações de enfiar e empilhar, evidenciando coordenação motora fina, necessária para manipular objetos com precisão. Uma menina realizou ainda a identificação de jornais e revistas, demonstrando capacidade de reconhecimento. No geral, as explorações foram semelhantes entre os dois grupos.	- Ações como enfiar, empilhar e ordenar, associadas à área de experiência e aprendizagem: Bem-estar e Saúde , contribuindo para o desenvolvimento da motricidade fina. - Ações como identificação de jornais/revistas, associadas à área de experiência e aprendizagem: Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais , promovendo o contacto com diferentes linguagens.
3	Bobines de plástico – empilhar / ordenar / andar / rolar /enfiar Rolos de papel – empilhar / produzir som /enfiar / observar Tampas de plástico – enfiar Tecidos – atirar	Bobines de plástico – andar Rolos de papel – enfiar Tampas de plástico – simular telemóvel / enfiar Tecidos – atirar	Observou-se uma grande diversidade de explorações. Meninos: realizaram ações de empilhar, ordenar, andar, rolar, enfiar, observar e produzir sons, evidenciando coordenação motora fina e grossa, bem como percepção de equilíbrio ao organizar peças soltas. Surgiu ainda a manifestação de jogo simbólico, como na ação de soprar e observar objetos. Meninas: realizaram ações de andar, enfiar, encaixar, simular situações do quotidiano, atirar e observar, evidenciando diferentes formas de exploração. Durante estas atividades, demonstraram jogo simbólico, ao atribuir significados imaginários aos objetos, como usar tampas de plástico como telemóveis. Além disso, evidenciaram também coordenação motora fina e grossa em algumas das suas explorações.	- Ações como empilhar, ordenar, enfiar, rolar, andar e atirar, associadas à área de experiência e aprendizagem: Bem-estar e Saúde , promovendo o equilíbrio, a coordenação motora grossa e fina, bem como a perceção do seu corpo. - Ações como produzir sons e observar, associadas à área de experiência e aprendizagem: Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais , favorecendo a exploração sonora e sensorial. - Ação como simular telemóvel (jogo simbólico), associada à área de experiência e aprendizagem: Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais e à área de experiência e aprendizagem: Identidade Pessoal, Social e Cultural , favorecendo a imitação e a representação de situações do quotidiano.
4	Boiões de plástico – enfiar / abrir/fechar Caixa de cartão - enfiar / organizar /abrir/fechar Lã – desenrolar Molas - abrir/fechar / prender/desprender /organizar	Boiões de plástico – abrir/fechar Caixa de cartão – abrir/fechar Molas – organizar Lã – puxar /desenrolar	Meninos e meninas exploraram os materiais de forma bastante semelhante, envolvendo-se predominantemente em ações de abrir, fechar, organizar e desenrolar as peças soltas. Estas atividades evidenciaram coordenação motora fina, necessária para controlar os movimentos precisos das mãos e dedos. De modo geral, não se observaram diferenças marcantes entre meninos e meninas quanto às explorações realizadas, sendo ambas focadas na manipulação dos objetos.	- Ações como abrir/fechar, prender/desprender, enfiar, organizar, desenrolar e puxar, associadas à área de experiência e aprendizagem: Bem-estar e Saúde , promovendo a coordenação motora fina.
5	Garraão de plástico – abrir/fechar Paus de madeira coloridos – organizar / atirar/apanhar / deslocar Carrinhos de linhas – deslocar Blocos de	Garraão de plástico – enfiar / produzir som Paus de madeira coloridos – enfiar / produzir som / agrupar/separar Carrinhos de linhas – enfiar Blocos de	Observou-se uma grande diversidade de explorações. Meninos: realizaram ações de abrir, fechar, organizar, atirar, apanhar, deslocar e empilhar objetos, evidenciando coordenação motora fina e grossa. Evidenciaram também a capacidade de manipular os materiais de forma a compreender o seu movimento no espaço, percebendo como os objetos se deslocam. Meninas: realizaram ações de enfiar, produzir sons, agrupar e separar, mostrando diferentes formas de exploração. Durante estas atividades, testaram como os objetos se comportam, percebendo os sons que	- Ações como abrir/fechar, enfiar, empilhar, organizar, deslocar, atirar/apanhar, agrupar/separar, associadas à área de experiência e aprendizagem: Bem-estar e Saúde , promovendo a coordenação motora fina, a perceção do espaço e o controlo do corpo. - Ações como produzir sons, associadas à área de experiência e aprendizagem: Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais , favorecendo a exploração musical e sensorial.

	madeira – empilhar		produzem, e também como usá-los de forma prática, enfiando as peças. Além disso, demonstraram coordenação motora fina e grossa ao controlarem os seus movimentos.	
6	Tubos de cartão – enfiar Cápsulas de café – enfiar/ empilhar Rolhas de cortiça – enfiar Pedaços de madeira – enfiar	Tubos de cartão – enfiar Cápsulas de café – empilhar / simular batom / enfiar Rolhas de cortiça – enfiar	Meninos e meninas exploraram predominantemente os materiais através de ações de enfiar e empilhar, evidenciando coordenação motora fina, necessária para manipular os objetos com precisão. As meninas demonstraram jogo simbólico, ao simular a utilização de um batom durante a exploração. Assim, as estratégias de exploração foram semelhantes entre os dois grupos, centrando-se principalmente na manipulação das peças soltas.	- Ações como enfiar e empilhar, associadas à área de experiência e aprendizagem: Bem-estar e Saúde , promovendo a coordenação motora fina. - Ação como simular batom (jogo simbólico), associada à área de experiência e aprendizagem: Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais e à área de experiência e aprendizagem: Identidade Pessoal, Social e Cultural , favorecendo a imitação e a representação de situações do cotidiano.

Através do quadro acima, pode-se concluir que, apesar de meninos e meninas terem explorado os mesmos materiais, fizeram-no de formas distintas. No entanto, o aspeto que mais se destacou foi a frequência e a diversidade com que as meninas recorreram ao jogo simbólico, transformando os objetos em elementos do quotidiano, como ao usar tampas como telemóveis ou cápsulas como batons. Esta tendência evidencia a imaginação e a apropriação de práticas culturais, ideias destacadas nas OPC (Marques et al., 2024). Pelo contrário, os meninos concentraram-se sobretudo em explorar os movimentos das peças soltas no espaço.

3. AS POTENCIALIDADES DAS PEÇAS SOLTAS DURANTE O BRINCAR NA CRECHE

As peças soltas apresentam diversas potencialidades (Daly & Beloglovsky, 2015), sendo essencial compreender que as crianças do nascimento aos 3 anos “aprendem de forma heurística, isto é, investigando, descobrindo ou resolvendo problemas através da experiência, num processo de tentativa-erro” (Daly & Beloglovsky, 2016, p. 7). Ao manipular as peças e realizar ações que levam à descoberta, as crianças desenvolvem competências importantes. Este brincar exploratório acaba por levar as crianças a perceberem as características dos objetos, como eles funcionam, mas também quais os movimentos que têm de realizar para que aconteçam determinadas ações (Daly & Beloglovsky, 2016).

Dessa forma, a disponibilização de peças soltas promove a iniciativa da criança, fomenta a exploração livre, proporcionando oportunidades para experimentar, descobrir e criar de forma espontânea, sem regras fixas ou um resultado pré-determinado. Um exemplo disso foi observado na sessão 3, quando as crianças exploraram as bobines de diferentes formas: algumas empilharam-nas para construir torres, outras disponibilizaram-nas no chão e

tentaram andar sobre elas, desafiando o equilíbrio e outras rolaram-nas pelo espaço. Cada criança explorou o material segundo as suas intenções, evidenciando a riqueza das peças soltas como recurso para múltiplas formas de brincar, aprender e descobrir (Nicholson, 1971; Daly & Beloglovsky, 2015).

Além disso, ao interagir com os seus pares na manipulação de materiais, as crianças aprimoraram competências sociais. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), as interações “são o coração da pedagogia e o coração da Educação Infantil” (conforme citado em Fochi, 2020, p. 14). Assim, a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando existem estas interações entre os pares, assim como com o adulto e com o ambiente. Apesar de estarem a aprender a partilhar, colaborar e comunicar, é importante lembrar que, nesta faixa etária, as crianças ainda estão em fase de desenvolvimento do pensamento egocêntrico, o que pode influenciar a forma como interagem com os outros. Por exemplo, veja-se o seguinte excerto: “*Ao observar que a M lhe tentava tirar a caixa, agarra nela com as duas mãos e coloca-a sobre uma das pernas. Mesmo assim a M tenta retirar-lhe a caixa e a S grita “é meuuu”, choramingando*” (TDV, S, observação em 12/12/23). Nesta situação, a M pode não ter tido a intenção de retirar a caixa da S, mas sim mostrar interesse pelo material e integrá-lo na sua própria exploração.

Ao interagirem com os outros e ao brincarem, as crianças vão sendo cada vez mais expostas a interações sociais, o que leva a que compreendam que precisam de negociar, esperar pela sua vez e ser mais empáticas umas com as outras, como se verifica no seguinte excerto:

“Volta a tentar agarrar mais alguns paus de madeira, agacha-se, mas a I retirou os paus de madeira. A J levanta-se, olha para o adulto, passa o garrafão para a mão esquerda agarrando a asa e a I dá-lhe um pau de madeira. Ela agarra no pau de madeira e coloca-o dentro do garrafão, soltando-o por cima do gargalo.” (TDV, J, momentos de observação em 19/12/23)

Nesta situação observa-se um exemplo concreto de como as interações sociais emergem naturalmente ao brincar com peças soltas. A J, ao ser confrontada com a ação da I, aguardou e a I acabou por lhe dar um pau de madeira. Esta troca de peças soltas permite perceber que a I já compreende o sentido de partilha com os outros. Esta interação reforça a importância do brincar como um espaço de aprendizagem ao nível social, uma vez que o contacto com os outros permite “que aprendam a respeitar-se, a acolher quem precisa de ajuda, a conviver e a compreender diferentes pontos de vista e diferentes culturas” (Marques et al., 2024, p. 77). Neste caso, a fase egocêntrica ainda influencia a maneira como as crianças se relacionam, sendo um aspeto importante do seu desenvolvimento nesta fase. Assim, as interações, ajudam a construir gradualmente competências sociais (Napierala, 2022; Marques, 2023).

Além das aprendizagens sociais, o brincar com peças soltas também favorece o desenvolvimento de competências motoras. A persistência das crianças na manipulação dos materiais, assim como a forma como exploram, organizam e combinam os objetos, evidencia a progressiva aquisição de habilidades de motricidade fina e coordenação motora global, como é possível observar-se nos seguintes excertos:

“A S está agachada no tapete, com a sua mão direita agarra numa rolha de cortiça e coloca-a na vertical, tenta soltá-la para ver se ela se equilibra, não consegue. Vai à caixa das rolhas e retira mais uma, coloca-a delicadamente por cima da outra e tenta que fiquem equilibradas e formem uma torre. Não consegue novamente, mas continua a persistir” (NC da investigadora, S, observação em 21/11/23).

“Encaixa a cápsula que tem na mão direita na parte inferior das cápsulas empilhadas, utilizando o dedo indicador. Volta a agarrar outro monte de cápsulas empilhadas que estavam no chão com a mão direita, encaixa-as no monte que estava na mão esquerda e utiliza mais uma vez o polegar para as encaixar.” (TDV, B, observação em 9/1/24).

Figura 30

S a realizar um empilhamento



Estes dois momentos demonstram como a manipulação de peças soltas contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação visual e motora. No caso da S, observa-se a tentativa repetida de equilibrar as rolhas, evidenciando não apenas a melhoria do controlo dos movimentos das mãos e dos dedos, mas também a construção de estratégias para resolver desafios. Já no caso do B, percebe-se um refinamento dos movimentos ao utilizar o polegar e o indicador para encaixar as cápsulas. Este tipo de exploração favorece o desenvolvimento de capacidades que, mais tarde, serão essenciais, como, por exemplo, a precisão dos movimentos. Além dos aspetos ao nível do desenvolvimento motor, estas explorações são também exemplo da persistência das crianças, que demonstraram determinação na sua exploração através da repetição de tentativas para alcançarem o seu objetivo. As explorações das crianças promovem ainda a autoconfiança, pois se as crianças alcançarem os objetivos definidos, vão cada vez mais sentir-se motivadas a experimentar e desafiar-se.

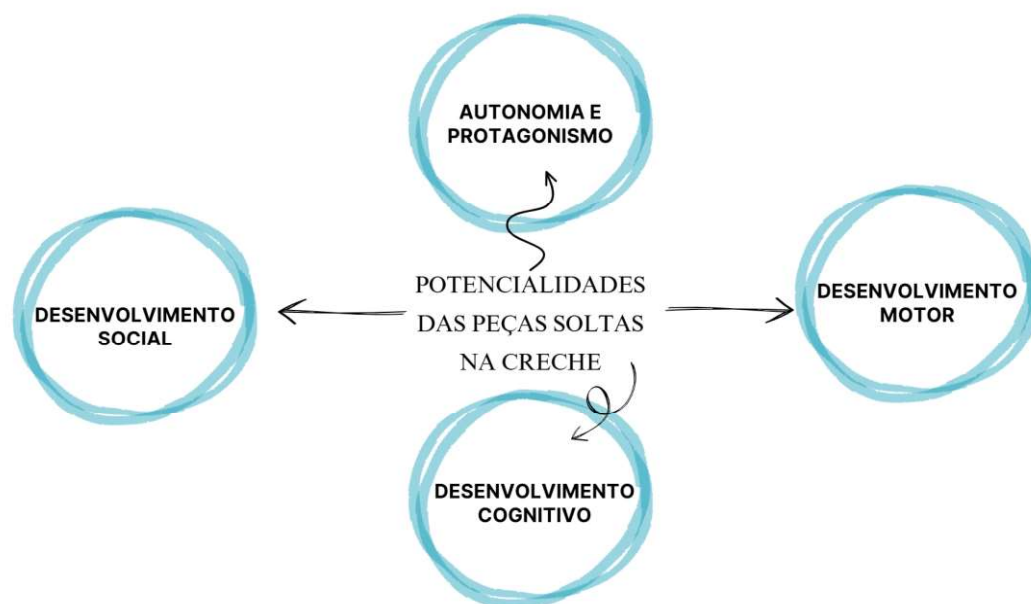
As peças soltas apresentam bastante relevância no brincar, é imprescindível reconhecer que no brincar não se pode ter em conta apenas os materiais. O brincar vai além disso, este foca-se também nos espaços e nos tempos que são disponibilizados para que a criança explore, assim como, nas intenções pedagógicas que o educador tem quando possibilita que a criança contacte com diferentes peças soltas (Fochi, 2017). Esta foi uma das preocupações ao longo da implementação do projeto de intervenção, garantindo que a disponibilização das peças soltas não se limitava à sua presença no ambiente, mas que era organizada de forma estratégica para promover experiências enriquecedoras e estimulantes para as

crianças (Daly & Beloglovsky, 2016). Além disso, as peças soltas permitem ainda que as crianças sejam autônomas no brincar, mas que também realizem a sua aprendizagem de forma mais ativa e significativa.

Ao explorarem livremente os materiais, as crianças fazem escolhas, tomam decisões e testam diferentes possibilidades, assumindo um papel central no seu próprio processo de aprendizagem (Marques et al., 2024). Assim, importa reconhecer que a criança é agente do seu processo de aprendizagem encarando-a como capaz. “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” (Marques et al., 2024, p. 17). Ao longo de todo o estudo, as crianças foram reconhecidas como sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem, assumindo um papel central na construção do conhecimento.

Nesse sentido, foi-lhes proporcionada total liberdade para explorar as peças soltas de forma autônoma, sem a intervenção direta do adulto, exceto nos momentos em que a própria criança solicitava apoio ou durante as interações estabelecidas em contextos de diálogo. Esta abordagem fundamenta-se numa perspetiva que valoriza que as crianças aprendem através das suas próprias explorações, ou seja, através da participação ativa e que reconhece o brincar como um espaço privilegiado de descoberta e desenvolvimento (Mello, 1999).

Ao longo das explorações, a observação procurou centrar-se numa perspetiva autêntica do brincar, permitindo que as manifestações espontâneas das crianças emergissem naturalmente. A ausência de instruções do adulto permitiu que as crianças expressassem a sua criatividade, tomassem decisões e se apropriassem dos materiais e das possibilidades disponíveis. Dessa forma, ao respeitar a autonomia da criança e ao privilegiar uma escuta atenta e sensível ao seu brincar, foi possível captar de forma mais genuína as explorações, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica que valoriza da infância. Deste modo, a análise realizada reforça a consonância entre a teoria e a prática, demonstrando que a exploração das peças soltas promove aprendizagens significativas em múltiplos domínios, como retratado no esquema 2.



Através do esquema (2), pode-se perceber que as peças soltas apresentam diversas potencialidades. A utilização das peças soltas promove a autonomia e o protagonismo da criança, permitindo-lhe explorar livremente, tomar decisões e fazer escolhas, valorizando a sua iniciativa e a construção ativa do seu próprio conhecimento. Através do seu papel ativo, a criança vai construindo progressivamente a sua autonomia e assumindo responsabilidade pelas suas ações, aprendizagem, segurança e bem-estar (Marques et al., 2024). Estas explorações com peças soltas contribuem igualmente para o desenvolvimento da criança, conforme defendido por Marques (2024) que refere que através das explorações e das interações “as crianças tomam, progressivamente, consciência de si e dos outros e desenvolvem a sua identidade, exploram diferentes aspetos em todos os domínios: físico, social, emocional e cognitivo” (p. 76).

Ao nível motor, promovem a manipulação, o empilhamento, o enfiamento e o equilíbrio, ações que envolvem tanto a coordenação motora fina como a grossa. No domínio cognitivo, o brincar com peças soltas potencia a experimentação e a resolução de problemas, favorecendo a aprendizagem pela descoberta e pelo processo de tentativa-erro. Ao nível social, o brincar com peças soltas fomenta as competências sociais, ao criar oportunidades de partilha, colaboração, negociação e espera pela vez. Estas interações promovem empatia e a capacidade de relação com os pares, ideias destacadas nas OPC (Marques et al., 2024) como fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da comunicação das crianças.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES REFERENTES AO ESTUDO

1. CONCLUSÕES

Dando por terminada a apresentação e discussão dos resultados, importa regressar à questão de partida: “*De que forma as peças soltas contribuem para o brincar de crianças de 2 anos pertencentes a uma creche no centro de Leiria?*” e aos três objetivos delineados: (i) investigar as dinâmicas de interação que emergem entre as crianças durante o brincar com peças soltas; (ii) analisar de que forma a utilização de peças soltas contribui para a promoção do brincar; e (iii) refletir sobre as potencialidades das peças soltas em creche.

A análise realizada permitiu perceber que o brincar com peças soltas é uma experiência pedagógica rica e envolvente, capaz de promover aprendizagens significativas e de integrar diferentes dimensões do desenvolvimento da criança. Tal como defendido por Nicholson (1971), estes materiais, por não terem um uso pré-definido, abrem espaço à imaginação e à criatividade. Isso ficou muito evidente no decorrer deste estudo: as crianças foram dando novos sentidos às peças soltas, reinventando constantemente as suas utilizações/significados ao longo das sessões.

Relativamente ao primeiro objetivo, verificou-se uma evolução clara nas interações. As crianças começaram por explorações mais individuais, centradas na relação criança-objeto, mas com o decorrer das sessões passaram a envolver-se mais com os pares. Partilharam materiais, cooperaram e até encontraram formas de resolver pequenos conflitos. Este percurso confirma as ideias de Folque (2014) e Marques (2023), que destacam o papel do brincar como motor de competências sociais e socioemocionais.

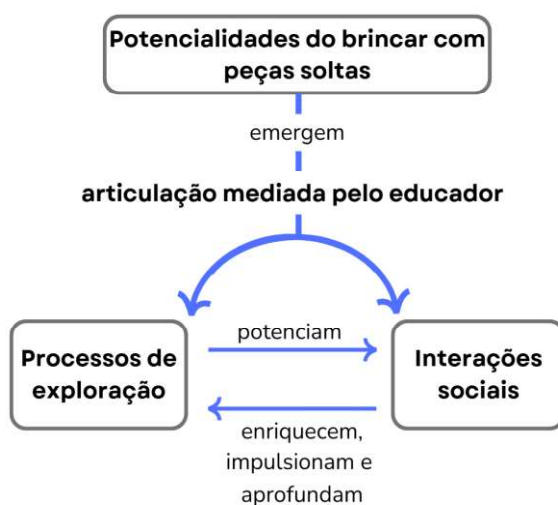
No que diz respeito ao segundo objetivo, confirmou-se que as peças soltas potenciam uma enorme diversidade de formas de brincar: desde explorações sensoriais e motoras, até sonoras, simbólicas e construtivas. Essa variedade permitiu que cada criança desse um sentido pessoal às experiências, construindo aprendizagens de forma natural e significativa. Isto vai ao encontro da perspetiva de Sarmiento et al. (2017), que defendem o brincar como um processo de descoberta e expressão, e de Daly e Beloglovsky (2015), que sublinham o valor das peças soltas para aprendizagens significativas.

Por fim, relativamente ao terceiro objetivo, constatou-se que estas experiências têm um enorme potencial para aprendizagens holísticas, envolvendo dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Porém, este potencial só se concretiza quando existe intencionalidade pedagógica. A forma como o educador organiza o ambiente, o tempo que disponibiliza e a forma como acompanha a exploração revelaram-se aspetos determinantes. Neste ponto, os dados confirmam a visão de Fochi (2015) e Marques et al. (2024), que reforçam o papel do

adulto como mediador, capaz de transformar simples momentos de brincar em experiências de descoberta e aprendizagem.

Articulando os três objetivos de investigação, observa-se que as interações sociais são impulsionadas pelos processos de exploração proporcionados pelas peças soltas: quanto mais variadas e abertas são as explorações, mais oportunidades surgem para partilhar, cooperar, imitar e negociar entre pares. Assim, a presença do outro amplia e aprofunda a exploração, as crianças observam, recriam e constroem em conjunto, o que enriquece os significados atribuídos aos materiais. É desta reciprocidade entre interação e exploração, intencionalmente mediada pelo educador, que emergem as potencialidades das peças soltas. Deste modo, pode afirmar-se que existe uma correlação direta entre os três olhares: a exploração potencia a interação, a interação enriquece a exploração e, da articulação entre ambas, emergem as potencialidades do brincar com peças soltas, conforme ilustrado no esquema 3.

Esquema 3 - Dinâmica entre as interações sociais, os processos de exploração e as potencialidades do brincar com peças soltas



Em síntese, conclui-se que o contacto com peças soltas, em ambientes preparados com intencionalidade, estimula a autonomia, a criatividade e a interação social. Mais do que isso, valoriza a criança como sujeito de direitos, reconhecendo-a como protagonista do seu processo de aprendizagem (Marques et al., 2024), uma ideia que vai ao encontro das perspetivas defendidas pelos referenciais teóricos apresentados no capítulo I.

2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo do estudo, surgiram algumas limitações que importa reconhecer, pois condicionaram em certa medida a profundidade da análise e os resultados obtidos. Em primeiro lugar, importa referir que a investigação nasceu a partir de um projeto de

intervenção previamente delineado. Esta origem acabou por condicionar o olhar, uma vez que a estrutura inicial não estava pensada com fins de investigação. Assim, o meu olhar enquanto observadora não foi sempre suficientemente investigativo: em diversos momentos, a proximidade com o grupo e a necessidade de responder às solicitações das crianças dificultaram a distância necessária para uma análise mais aprofundada.

Em segundo lugar, o tempo disponível para a recolha de dados revelou-se insuficiente para acompanhar uma evolução mais longa das aprendizagens e das interações. Embora tenha sido possível identificar progressos claros ao longo das sessões, uma observação prolongada teria permitido compreender melhor a continuidade e a consolidação desses processos. A própria disponibilidade dos espaços constituiu uma dificuldade acrescida: a indisponibilidade do salão em determinados momentos obrigou à realização das sessões em salas mais pequenas, limitando a liberdade de movimentos das crianças e, por consequência, a riqueza da exploração.

Em síntese, estas limitações condicionaram alguns aspetos da investigação. Contudo, também trouxeram aprendizagens valiosas, sobretudo no desenvolvimento de uma postura reflexiva, essencial para futuras investigações nesta área.

3. RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

A partir desta experiência, surgem várias pistas que poderão ser exploradas em futuras investigações. Uma primeira possibilidade seria comparar diferentes contextos educativos, como a creche e o jardim de infância, ou mesmo espaços interiores e exteriores, de modo a compreender melhor a forma como o ambiente influencia a qualidade das explorações com peças soltas realizadas pelas crianças. Também seria relevante investigar o papel do educador, observando como estilos de interação distintos, mais diretivos ou mais observadores, podem influenciar o envolvimento das crianças e a riqueza das experiências que lhes são proporcionadas.

Além disso, seria bastante enriquecedor envolver ativamente as famílias e as próprias crianças na recolha das peças soltas. Esta estratégia valorizaria a participação da comunidade educativa e fortaleceria a ligação entre as experiências das crianças e os seus contextos familiares. Estas recomendações visam, assim, servir de inspiração para novas investigações que aprofundem e consolidem o conhecimento sobre o brincar com peças soltas, reforçando o seu valor na creche.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Este relatório marca o fim de um percurso que foi, ao mesmo tempo, exigente e profundamente enriquecedor. Representou uma verdadeira viagem de crescimento pessoal e profissional, que me permitiu olhar para a prática pedagógica com um olhar mais crítico, consciente e alinhado com aquilo que acredito ser o papel do educador/professor. Foi um caminho que reforçou a minha confiança na educação enquanto força transformadora e que me ajudou a compreender que também eu posso ser parte dessa transformação. Tal como o título do relatório sugere, este percurso foi pautado por momentos de reflexão, investigação, descoberta e (trans)formação na prática pedagógica, um processo em que aprendi a reconhecer o valor das relações, da escuta e da intencionalidade pedagógica, mas também a importância de acreditar no potencial único de cada criança.

Na Creche, aprendi que cuidar é também educar. Percebi que cada gesto de atenção, cada olhar e até cada abraço tem um valor educativo profundo. Foi neste contexto que compreendi a criança como um ser competente, curioso e cheio de iniciativa, desde que o adulto esteja verdadeiramente disponível para a escutar e para lhe proporcionar um ambiente seguro, afetivo e estimulante. Esta experiência ajudou-me a desenvolver uma visão mais sensível da infância e mostrou-me a importância de respeitar os ritmos e as necessidades individuais de cada criança.

No Jardim de Infância, a prática revelou-se um espaço de verdadeira partilha e crescimento conjunto. A metodologia de trabalho de projeto mostrou-me que, quando damos voz às crianças e partimos dos seus interesses, a aprendizagem ganha profundidade e significado. O educador deixa de ser apenas quem ensina para se tornar um parceiro de descobertas, alguém que organiza, observa e acompanha, mas que também aprende com o grupo. Foi um momento marcante no meu percurso, pois percebi que uma simples observação atenta pode transformar o dia das crianças e abrir caminho a experiências ricas, cheias de sentido e de alegria.

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, deparei-me com desafios diferentes e mais exigentes. Foi necessário conciliar a pedagogia da infância, mais aberta e flexível, com uma realidade curricular estruturada e formal. Este contexto obrigou-me a sair da zona de conforto e a procurar novas formas de pensar e agir. Compreendi que o professor precisa de ser flexível, criativo e atento, encontrando estratégias que permitam adaptar os conteúdos à diversidade de cada turma. Percebi também que a interdisciplinaridade e a ligação à comunidade tornam a aprendizagem mais significativa e ajudam a transformar a escola num verdadeiro espaço

de pertença, onde cada criança se reconhece, se sente valorizada e encontra motivos para aprender.

A investigação sobre o brincar com peças soltas veio confirmar aquilo que a experiência já me mostrava: o brincar é uma linguagem essencial da infância e um direito de todas as crianças. Ao explorar esta abordagem, voltei às minhas próprias memórias de infância, quando transformava objetos simples em mundos de imaginação na casa dos meus avós. Foi nessa comparação entre passado e presente que percebi a força que o brincar tem em qualquer tempo e lugar. As peças soltas revelaram-se uma forma privilegiada de estimular a criatividade, a autonomia e as relações entre pares, permitindo que cada criança dê novos significados ao que a rodeia. Compreendi que o papel do educador passa por garantir condições para que o brincar aconteça em liberdade, apoiado por uma intencionalidade pedagógica que o valoriza como eixo central da aprendizagem.

Assim, todas estas experiências ajudaram-me a consolidar uma certeza: educar é, antes de tudo, um ato de relação. É estar disponível para ouvir, observar, refletir e criar oportunidades que respeitem cada criança como um ser único, competente e capaz. Concluo este percurso mais confiante e consciente da responsabilidade que carrego ao educar pessoas numa das fases mais autênticas e livres das suas vidas. Levo comigo a vontade de continuar a aprender, porque sei que cada momento trará novos desafios e novas possibilidades de crescimento, permitindo-me contribuir para que o mundo da educação se torne, cada vez mais, um espaço de respeito, liberdade e descoberta.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-71). Almedina.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Araújo, S. B. (2020). Direitos em creche: uma leitura a partir de Malaguzzi. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 32-36. [CEI #116 | APEI](#).
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. [unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf](#)
- Australian Government Department of Employment Education and Workplace Relations. (2009). *Belonging, being and becoming: An early years learning framework for Australia*. [BELONGING, BEING & BECOMING \(acecqa.gov.au\)](#).
- Barbeito, L. (2022). A escuta da infância na creche - Que caminhos descubro na escuta? *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 28-39. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernosde-educacao-de-infancia/cei-125>.
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências- ISEC Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/31292>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (9), 79-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150>

- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), 403-413. [10.1207/s15566935eed1003_9](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_9).
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Instituto de Inovação Educacional.
- Caeiro, A. P. R., & Correia, I. M. T. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida – Contributos para a Intervenção Precoce na Infância* (1.ª ed.). Associação de Profissionais de Educação Infância.
- Camargo, F., & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Penso.
- Cañete, L. S. C. (2018). Reflexão e docência: um diálogo entre Dewey, Freire e Schön. In A. Bovo, F. Costa, L. Cañete, & P. Dorotéio. *Docência: formação, trabalho, vivências* (pp. 61-84). UEMG. <https://www.doi.org/10.36704/9788554780128>
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool Children's Loose Parts Play and the Relationship to Cognitive Development: A Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11(151), 1-19. <https://doi.org/10.3390%2Fjintelligence11080151>.
- Casey, T., & Robertson, J. (2017). *Resources for playing – providing loose parts to support children's play*. [loose-parts-toolkit.pdf](#)
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche- CRECHendo com qualidade*. (1.ª ed.). Porto Editora.
- Cordeiro, F. N. C S., Cordeiro, H. P., Pinto, L. O. A. D., Sefer, C. C. I., Santos-Lobato, E. V., Mendonça, L. T., & Sá, A. M. M. (2023). Estudos descritivos exploratórios qualitativos: um estudo bibliométrico. *Brazilian Journal of Health Review*, 6(3), 11670-11681. <https://doi.org/10.34119/bjhrv6n3-259>
- Correia, M. C. B. (2009). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto Editora.

- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Edições Almedina, S.A.
- Cunha, R. R., Simões, D. M., Cavalheiro, A. N., & Dias, A. N. A. (2015). Formação do professor: reflexão e ação. *Revista Jurídica Luso – Brasileira*, 6, 1459-1473. https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2015/6/2015_06_1459_1473.pdf
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Peças Soltas - Inspirando o brincar nas crianças* (1.ª ed.). APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Daly, L., & Beloglovsky M. (2016). *Peças Soltas 2 - Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos* (1.ª ed.). APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças Soltas 4 – Estimular a aprendizagem no século XXI* (1.ª ed.). APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social (Org.). (2015). *Pedagogia da Consideração da Criança – Inovar em educação de infância* (2.º ed.). Impulso Positivo.
- Decreto-lei 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. [Decreto-Lei n.º 240/2001 | DR](#)
- Dias, I. S. (2014). De bebé a criança: características e interações. *Revista Eletrónica Pesquiseduca*, 6(11), 158-172. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/372>.
- Dias, I. S., Quaresma, Â., Pinto, A., Carreira, A. P., Lemos, A. R., Bagagem, C., Oliveira, C., Salada, C., Couto, D., Fonseca, D., Rodrigues, E., Santos, J., Kowalski, I., Correia, S., & Fonseca, V. (s.d.). Newsletter 7- Grupo Projeto Creche: Interações entre pares na Creche (7). [GPC News7 Interações-entre-pares-na-creche.pdf \(ipleiria.pt\)](#).
- Direção-Geral da Educação (2018). *Educação Artística – Artes Visuais. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico*.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Educação Artística – Dança. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Educação Artística – Música. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *2.º ano – Estudo do Meio. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico.*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *4.º ano – Estudo do Meio. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico.*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). *2.º ano – Matemática. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico.*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). *4.º ano – Matemática. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico.*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

- Direção-Geral da Educação (2018). *2.º ano – Português. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação (2018). *4.º ano – Português. Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva* (1.ª ed.). Penso.
- Fochi, P. (2017). *O Brincar Heurístico na Creche- Percursos Pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI* (1.º ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Fochi, P. (2020). A relação entre adultos e crianças na educação Infantil: Reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. *Educação Unisinos*, 24, 1-18. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2020.241.10>
- Fochi, P. (2023). *O brincar heurístico na creche*. (1.º ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender No Pré-Escolar: Modelo Pedagógico Do Movimento Da Escola* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, V., Rodrigues, E. F., & Dias, I. S. (2013). Planificar em Creche: estudo de três propostas. In Cadima, R., Pinto, H., Menino, H., & Dias, I. S. (Org.), *II Conferência Internacional — Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 218-225). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/9vbc-3259>.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de Investigação: da conceção à realização*. Lusociência- Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Franco, J., Almeida, M. & Cabrita, S. (2014). *A Pessoa, um Ser-Com e Para o Outro* (1.ª ed.). Chiado Editora.

- Gambôa, R. (Org.). (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), R. Gambôa (Org.), J. Formosinho, & H. Costa. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 49-81). Porto Editora.
- Garcia, R. G. R. M., Ichiama, G. T. M., & Camargo, A. (2023). Mini-histórias: narrativas poéticas do cotidiano de bebês e crianças pequenas na escola da infância. *Dossiê Educação, infâncias e práxis pedagógica: registrar e documentar movimentos de (re)existência na Educação Infantil*, 25(48). 1057-1077. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94439>
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI.
- Gomes, A. B., & Oliveira, L. M. (2019). Avaliação Alternativa e Autêntica: (des)construir o mundo (des)encantado da avaliação na Educação Pré-Escolar. *Exedra: Revista Científica*, (1), 119-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7304928>.
- Gonçalves, N. M. P. (2019). A observação e escuta da criança. Um encantador caminho de descobertas, aprendizagens e conquistas. *Cadernos de Educação de Infância*, (116), 34-37. [CEI #116 | APEI](#).
- Gonçalves, N. M. P. (2020). A escuta da voz das crianças para transformar a prática na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 25-31. [CEI #116 | APEI](#).
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche*. Artmed Editora.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentido e formas de uso*. Princípio Editora, Lda.
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein S.L., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 37-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225658>.

- Henriques, T. S., & Dias, I. S. (2017). A interação criança/objeto de transição no momento da sesta: uma experiência em Creche. *Interações*, 59-71. <https://doi.org/10.25755/int.13380>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, M. E. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In M. Oliveira (Org.), & A. S. Godinho (Org.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 73-80). Folheto Edições & Design & Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Lopes, A. S., Portugal, G., & Figueiredo, M. (2021). Dimensões de análise da interação adulto-criança na Educação de Infância. *Investigar em Educação - IIª Série*, 13, 79-88 <http://hdl.handle.net/10400.19/7047>.
- Madeira, R. (2020). Direitos das “outras” crianças? Quando a (in)diferença agrava a desigualdade e arrisca a exclusão na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 18-27. [CEI #120 | APEI](#).
- Manfré, V. B., & Ariosi, C. M. F. (2019). A Observação na educação infantil como forma de respeito às crianças. *Colloquium Humanarum*, 16(3), 156-161. <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2640>.
- Marchão, A. J. G., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação Pré-Escolar. O portefólio da criança. *Iberoamericana de Educación* (64), 27- 41. <http://hdl.handle.net/10400.26/6529>.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [opc_marco2024.pdf \(mec.pt\)](#).
- Marques, I. A. (2019). *A brincar também se educa* (1.ª ed.). Marcador.
- Marques, R. (2023). *Peças soltas que unem - Materiais não estruturados como potenciadores de cooperação num grupo de crianças do pré-escolar* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. <http://hdl.handle.net/10400.8/9074>

- Mello, S. A. (1999). Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-Posições*, 10(1), 16-27. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>.
- Napierala, M. (2022). Como se iniciam, mantêm e resolvem as interações entre crianças de um ano na creche?. *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 14-27. [CEI #125 | APEI](#).
- Neto, A.S., & Fortunato, I. (Org.). (2017). *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?*. Edições Hipótese. <https://blogs.ua.pt/cidttf/wp-content/uploads/2017/01/Hipotese.Schon20anos.pdf>.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado* (2.^a ed.). APEI.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A Urgência de brincar e ser ativo* (1.^a ed.). Contraponto Editores.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children. *Landscape Architecture*, 62, 30-34. [Imagination-Playground-Theory-of-Loose-Parts-Simon-Nicholson.pdf \(kaboom.org\)](#).
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), & Araújo, S. B. (Org.) (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.^a ed.). Porto Editora.
- Oliveira, W. M. (2014). Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. *Revista eletrônica - múltiplo saber*, 23, 1-12. https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf

- Passos, T. S., Oliveira, L. C. F., Neto, R. A. R., Meneses, A. R., Soares, G. R., Sousa, M. A. M. A., Gomes, S. M. S., & Silva, M. M. (2024). Além do convencional: como a sala de aula invertida revoluciona o ensino tradicional. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, 8(15), 1-34. <https://doi.org/10.55470/rechso.00132>
- Pedagogical Documentation in Childhood Education. (2024). [PT_Handbook.pdf \(ipb.pt\)](#).
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade aberta. https://www.researchgate.net/publication/261214329_Modelos_de_avaliacao_das_aprendizagens
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, M. A., Falcão, F., Félix, S., & Machado, S. (2018). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita. Um guia para o sucesso dos nossos filhos*. Oficina livro.
- Rodrigues, D. (2020). O que trago no saco. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 32-35. [CEI #116 | APEI](#).
- Rolo, M. (2013). OuVer: escuta e participação da criança na Creche. **In** M. Oliveira (Org.), M. Rodrigues (Org.), & S. Milhano (Org.). *Diálogos sobre Educação de Infância- Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 100-109). Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Rusli, M., Degeng, N. S., Setyosari, P., & Sulton. (2020). Peer teaching: Students teaching students to increase academic performance. *Teach Theol Relig*, 24(1), 17–27. <https://doi.org/10.1111/teth.12549>
- Russel-Bowie, D. (2006). To integrate or not to integrate: that is the question! Maintaining unity and integrity across the arts in an integrated curriculum. *Dialogues and Differences Symposium Proceedings*, 68-76.

- Santos, F. E. S., Távora, J. A. P., Jeckel, L. G. B. C., Nunes, M. F., Melo, E. A., Martins, A. L. S., Santos, F. S., Oliveira, A. A. T., Pereira, V., Silva, L. P., Gama, G. O., & Gama, C. O. (2024). A avaliação contínua e aprendizagem significativa: reflexões e desafios. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 13(2), 1- 15. <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2 381-2024>
- Santos, M. R. (2024). *Refletir e experienciar a prática pedagógica: a preparação de ambientes com peças soltas enquanto ferramenta pedagógica facilitadora do envolvimento e das interações de crianças em Jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria].
- Sadalla, A. M. F. A., & Sá-Chaves, I. S. C. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD - Educação Temática Digital*, 9(2), 189-203. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72499>
- Sarmento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. (1.^a ed). Porto Editora.
- Serafini, O., & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2), 63-71. <https://hdl.handle.net/1822/459>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [Orientacoes_Curriculares.pdf \(mec.pt\)](#).
- Soares, S. M. (2020). *Vínculo, movimento e autonomia - educação até 3 anos* (2.^a ed.). Omnisciência.
- Sousa, M. & Batista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., McIsaac, J-L. D., Cawley, J., Rehman, L., Kirk, S. FL., & Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and 55 challenges

of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres *AIMS Public Health*, 6 (4), 461–476. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2019.4.461>

Vasconcelos, T. (Org.), 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 Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério de Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [educ_inf_teresa_vasconcelos_4_8\(mec.pt\)](http://educ_inf_teresa_vasconcelos_4_8(mec.pt)).

APÊNDICES

APÊNDICE I - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À DÉCIMA PRIMEIRA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE CRECHE

Durante esta semana tive oportunidade de intervir de forma individual pela segunda vez. A intervenção decorreu entre os dias 6 e 7 de novembro no grupo da sala das “Borboletas”. A meu ver, considero que as reflexões realizadas anteriormente têm facilitado semana após semana a minha intervenção. Fui para esta semana com a mente ainda mais aberta e com a perspetiva de aproveitar cada momento e tirar o maior partido de cada momento que me é perçecionado.

Assim, optei por ao longo da exploração com a massa de modelar proporcionar às crianças momentos de aprendizagem de qualidade. Nesses momentos foi dado às crianças tempo e espaço para realizarem a exploração, tempo que por vezes é condicionado por tantas variantes, mas que é um ponto essencial porque nem todas as crianças descobrem, experimentem e perçecionam o que as rodeia ao mesmo tempo. O espaço mediante uma exploração que lhes permitiu a brincadeira livre e autónoma, com experiências e materiais diferenciados. Ao longo da semana foi necessário compreender que são necessários momentos de escuta, esses momentos levaram a que estivesse mais presente, que me conectasse com o que me rodeava, que respeitasse os que estavam à minha volta e que fosse uma pessoa capaz de acolher as fragilidades e as alegrias do outro.

Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só na sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem tocar-nos. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro, conhecer e reconhecer o outro na sua singularidade, no seu momento e no seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro. A escuta não é um fenómeno: aprende-se a escutar. Tem a ver com a postura e a atitude de quem escuta (Friedmann, 2020, como citado em Barbeito, 2022, p. 30).

Ao falar deste momento de escuta é importante refletir sobre o meu papel ao longo das intervenções e considero que foi bastante importante compreender o que cada criança expressou ao longo da sua criação com massa de modelar, dando-lhes oportunidade de serem escutadas e de se fazerem ouvir. Esses momentos de escuta e conversação encontram-se descritos através de notas de campo, observadas no dia 6 e 7 de novembro de 2023, as crianças estão representadas pelas letras **A** e **B** e a mestranda pela letra **C**.

Ao chegar à sala para a exploração da massa de modelar, as crianças sentaram-se na cadeira e receberam a massa de modelar.

A: “Eu quero comer!”

B: “Eu quero comer!”

C: “Não podemos comer a massa, porque assim os amigos ficam sem nenhuma para brincar.” (ao ouvirem as crianças partiram para a exploração com as formas, facas e paus de canela).

De seguida, ao explorar a massa, surgiram interações adulto-criança:

C: “O que estás a fazer? Uau que giro!”

A: “Estou a fazer maçã. Vou fazer um bolo de chocolate”, a criança sentiu que a C escutava o que dizia e referiu ainda “estou a cortar”, mostrando um grande entusiasmo na sua expressão facial.



C: “O que fizeste B?”

B: “Um pirata! Parece muito assustador!”;

C: “O que tem o pirata?”

B: “Os olhos, a sua boca, tem uns dentes”, a criança B começa a destruir o pirata, corta a boca com a faca e diz “Oh não consigo pôr a boca, talvez assim, consegui!”.

É importante destacar que para além destes momentos, existiram mais interações criança-adulto, assim é essencial demonstrarmos às crianças que estamos lá para ouvir os seus receios e as suas conquistas, motivando-as sempre a sentirem-se autónomas, capazes, confiantes e comunicativas. Desta forma, temos de compreender que as crianças são seres competentes ao nível das suas explorações, das suas descobertas, da sua comunicação e da construção do “eu” e do significado. É ainda essencial que “abramos janelas de oportunidade dando primazia ao diálogo, valorizando a escuta ativa da voz das crianças, vivamos dos sentidos de exploração e estejamos atentos aos sinais” (Gonçalves, 2022, p. 2).

Ao longo da semana, considero que foi ainda importante a organização do ambiente educativo rico em interações entre pares e adulto-criança, que levaram a uma livre exploração do ambiente e que acabaram por conseguir orientar as crianças para serem elas as responsáveis pela sua aprendizagem e pelo seu conhecimento. Essas experiências acabam por ser muito mais enriquecedoras, já que a criança é encarada como um “sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo nas tomadas de decisões” (Gonçalves, 2019, p.34).

Referências Bibliográficas

- Barbeito, L. (2022). A escuta da infância na creche - Que caminhos descubro na escuta? *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 28-39. [CEI #125 | APEI](#).
- Gonçalves, N. M. P. (2019). A observação e escuta da criança. Um encantador caminho de descobertas, aprendizagens e conquistas. *Cadernos de Educação de Infância*, (116), 34- 37. [CEI #116 | APEI](#).
- Gonçalves, N. M. P (2022). Caminhos para tornar visível o quotidiano e aprendizagem da criança. *Revista Foco*, 15(6), 1-22. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v15n6-021>.

EXPLORO TOCO Descubro



O outono entrou na sala das borboletas e os elementos da natureza trouxeram consigo novas sensações. A criação do ambiente do outono com elementos naturais teve como ponto de partida a história "Jaime e as bolotas".

Elementos da natureza disponibilizados:

- Terra;
- Bolotas;
- Paus;
- Folhas.



Intencionalidades educativas:

- Desenvolver a motricidade fina;
- Fomentar a exploração e manipulação dos diferentes objetos e materiais;
- Estimular a interação entre pares.

"As bolotas?"
"Tens muitas bolotas"
"Olha a chuva"

Durante a exploração, as crianças tentaram penetrar na natureza e poder sentir a chuva que nela caía. Surgiram explorações, jogos e brincadeiras com as bolotas e os paus, formaram balizas e descobriram bolas de futebol.

Algumas folhas picaram os pés, mas não impediram a busca de novas sensações.
Um momento único de muitas descobertas num lugar pouco inesperado.

Proposta realizada na semana de 16 a 18 de outubro de 2023

SUJA ESFREGA E LAVA



Os animais da Quinta vivem na sala das Borboletas e para descobrirem mais sobre eles, as crianças colocaram-se no papel do Sr. José, o dono da Quinta. Sujaram com terra os animais, escovaram e limparam-nos com água. Esta proposta emergiu da história adaptada "Conta os animais da quinta".



"é um porco! Tá sujo de terra!"

"Tenho que escová os dentes dos animaizinhos"



"ola aqui".



"A laia está a lavare".



Intencionalidades educativas:

Fomentar o conhecimento das características dos animais da quinta;

Promover a motricidade fina na ação de agarrar, esfregar e limpar os animais;



Proposta realizada na semana de 20 a 29 de novembro de 2023

APÊNDICE III - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À SEXTA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE CRECHE

Durante esta semana o meu par pedagógico, realizou a 2.^a intervenção individual, sendo assim respetivamente a minha 2.^a semana de observação, relativamente ao seu papel enquanto educadora responsável. A intervenção decorreu entre os dias 30 e 31 de outubro no grupo da sala das “Borboletas”. Como referido anteriormente, a responsabilidade do grupo nesta semana foi da A, o meu par pedagógico. Ao observar os seus dois dias de intervenção considero que estes resultaram em experiências significativas para as crianças, em todos os domínios, mais concretamente no físico, cognitivo e psicossocial.

Contudo, existiu um aspeto menos positivo, que mais uma vez nos levou a uma aprendizagem significativa. Como na semana anterior tínhamos apresentado a história “Os esquilos que não sabiam partilhar” e íamos realizar uma exploração dessa semana, tinha sido fulcral trazer o livro novamente para retomar às crianças as ideias anteriores, mas infelizmente não nos lembrámos. Como forma de solucionar esse problema, a educadora emprestou o seu livro para realizar essa sintetização com as crianças. Ribeiro (2020) destaca a importância do uso de materiais físicos “enquanto recurso pedagógico na ação educativa mostrou-se como um aliado de aprendizagens significativas de conceitos. Estes são, também, um meio facilitador de interação entre educador/professor e a criança” (p.2). Assim, é importante referir que é essencial termos connosco sempre um material físico quando temos intenção de retomar ideias anteriores porque facilita a criança no seu processo de aprendizagem, promovendo aprendizagens ativas e significativas. É ainda importante ressaltar o papel do educador como facilitador da aprendizagem da criança, através da criação de contextos que incentivem, estimulem e promovam diversas competências na criança.

No que diz respeito ao meu papel durante esta semana foi o de observar, mas também um papel ativo relativo aos momentos das crianças, como, por exemplo, a participação nos momentos de brincadeira, assim como nos momentos de refeição e higiene. Ao longo destes momentos foi bastante importante compreender o vínculo criado com as crianças através de diversas situações, como, por exemplo, quando a criança A (2 anos) puxou a minha mão para lhe dar mimos na cara, a criança N (2 anos) que mal me sentava no chão veio logo para o meu colo para receber mimos, entre tantos outros momentos. De acordo com Pianta & Stuhlman (2004, como citado em Marcelino, 2020) as “relações positivas entre educador e criança permitem às crianças desenvolver e utilizar competências sociais eficazes para negociar e 1 enfrentar desafios. Tais relacionamentos fornecem também às crianças sistemas de apoio que atuam como redes de segurança em situações sociais” (p.19). Assim, considero que o meu papel é proporcionar às crianças momentos de afeto para que se sintam seguras na creche, mas também facilitar diversas situações que levem à interação e cooperação entre pares, promovendo assim um bem-estar (emocional, social e afetivo) nas crianças.

É importante ressaltar a importância da brincadeira como uma atividade vital no quotidiano da criança, afinal esta permite às crianças que aprendam sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. Elas não têm a capacidade de separar o momento que estão a brincar e o que estão a aprender, assim esse processo

acontece simultaneamente. As oportunidades lúdicas devem ser de qualidade para promoverem aprendizagens significativas (Fochi, 2017, p. 47).

Assim, é importante destacar dois momentos que observei ao longo desta semana, que demonstram as oportunidades lúdicas proporcionadas às crianças com materiais de fim aberto, estes “não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando por isso, uma determinada função” (Botas, 2008, como citado em Faustino, 2022, p. 32) e encorajam “a criança a usar as suas capacidades e a sua imaginação, e a descobrir várias funções para o material: é um brinquedo polivalente” (Ferland, 2006, como citado em Faustino, 2022, p. 32). Esses momentos são descritos através de notas de campo, ambos foram observados no dia 31 de outubro de 2023.

• 1.º momento

Durante o momento de brincadeira livre no salão, na parte da manhã, observei que uma das crianças brincava e desloquei-me até ela, com uma atitude observadora e se assim pertinente de questionamento. A partir desse momento surgiu o seguinte diálogo, no qual o **B** e **C** são as crianças, ambas com 2 anos e o **M** a mestranda:

B: Isto faz barulho! (referindo-se ao ouvir o tubo de cartão bater no chão).

Ao ouvir o barulho repete mais duas vezes a sua ação, ficando sempre admirado com o barulho que era produzido. O **B** encontrou posteriormente uma bola que colocou no interior do tubo e soltou gargalhadas porque esta tinha ficado presa. Ao tentar tirar a bola sentiu algumas dificuldades porque a bola era do mesmo tamanho do interior do tubo, mas acabou por dizer:

B: Consegui **M**, consegui! (mostrando satisfação e alegria)

A criança **B**, repetiu diversas vezes o processo de colocar a bola e retirar. Entretanto, senta-se uma criança que adora brincar com a criança **B** perto desta, ao observá-lo, a criança **C** disse:

C: Assim a bola não consegue sair, **B** está presa! Tens de empurrar.

Ao ouvir o que a criança **C** tinha dito, a criança **B** emprestou-lhe o tubo para que ela tentasse retirar a bola. Depois de algum esforço a criança **C** diz:

C: Consegui **B**, temos de empurrar a bola com força.

Assim continuou a brincadeira ao longo de alguns minutos, trocando de um para o outro o tubo e a respetiva bola.

• 2.º momento

Durante o momento de brincadeira livre no salão, na parte da tarde, após ter sido disponibilizada uma caixa com diversos pedaços de madeira, uma das crianças veio ter comigo para que pudesse brincar com ela. Mais uma vez, participei nesta brincadeira tendo um papel ativo, mas também de observação e questionamento. A partir desse momento surgiu o seguinte diálogo, no qual o **A** e **C** são as crianças, sendo a criança **C** a mesma da nota de campo acima, ambas com 2 anos e o **M** a mestranda:

A: Anda! (puxando a **M** até perto da caixa com os pedaços de madeira)

A **M** sentou-se no chão e a criança **A** deslocou-se até à caixa e trouxe um pedaço de madeira. A criança **A** colocou um pedaço de madeira junto ao seu ouvido e quando se juntou a mim disse:

A: Toma, toma é a mãe!

M: É a mãe de quem **A**?

A: É a mãe do **A**!

M: O que ela quer **A**?

Enquanto a **M** fazia a pergunta à criança **A**, ela deslocou-se até à caixa novamente e trouxe mais dois pedaços de madeira e disse:

A: É a mãe! (referindo-se a um pedaço de madeira) É o pai Bruno! (referindo-se ao outro pedaço de madeira).

Ao mesmo tempo, a criança **C** senta-se no colo da **M** com um pedaço de madeira e diz: **C:** É a mamãe!

A: O que ela está a dizer?

C: Tá a dizer que me vem buscar! Olá mãe, tudo bem? Xau, Xau.

As crianças **A** e **C** acabaram por se interessar por outra brincadeira e saíram daquele local.

Estas brincadeiras com as crianças **A**, **B** e **C**, deixaram-me de coração cheio, porque mais uma vez é notório o meu papel no seu quotidiano, mais concretamente nos momentos de brincadeira. Ao longo das brincadeiras, compreendi ainda a importância para estimularem a cooperação entre pares e a interação adulto-criança. Considero que os materiais de fim aberto proporcionam grandes momentos de aprendizagem, já que

aprender por meio da exploração e experiência acaba tornando-se um princípio importantíssimo para a proposta com crianças pequenas. Apostar em propostas... de objetos não-estruturados [sic], bem como da descoberta de como ocorre a combinação de diferentes materiais, em quantidade e qualidade suficiente, oferece às crianças oportunidade de criar significados pessoais e coletivos. (Fochi, 2017, p.88)

Desta forma, considero importante num futuro criar nos locais de brincadeira livre uma área que englobe estes materiais de fim aberto, pois estes têm a capacidade de estimular nas crianças competências que serão essenciais para o seu futuro, como, por exemplo, a criatividade, a imaginação e o espírito de grupo. Os materiais permitem ainda que cada criança os interprete de forma individual, explorando-os, manuseando-os e manipulando-os, envolvendo-se no seu processo de brincadeira e de descoberta.

Referências Bibliográficas

- Faustino, L. R. (2022). *(Re)Construindo a Práxis na Educação de Infância, Compreendendo a relação entre a Natureza e as Aprendizagens da Criança*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. IC-Online. <http://hdl.handle.net/10400.8/7782>.
- Fochi, P. (2017). *O Brincar Heurístico na Creche- Percursos Pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI* (1.º ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância. <https://pt.scribd.com/document/656706570/O-Brincar-Heuristico-Na-Creche-Paulo-Fochi>.
- Marcelino, C. P. C. (2020). *Relações Sociais no Jardim de infância: A relação educador-criança e a qualidade das amizades entre pares*. [Dissertação de Mestrado, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/21144>.
- Ribeiro, M. C. (2020). *Materiais manipuláveis não estruturados, como recurso pedagógico, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Biblioteca Digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/21589>.

APÊNDICE IV - EXEMPLO DE MINI-HISTÓRIAS EM CONTEXTO DE CRECHE

As tentativas são a melhor aprendizagem

A M _____ é uma criança com uma capacidade inata de construção. Em qualquer momento do dia sempre que lhe são proporcionados materiais, empilha-os construindo torres.



A M _____ é resiliente não desistindo à primeira tentativa, não bem sucedida. Ela demonstra ser capaz através dos erros de tentar sempre mais e mais, ultrapassando os desafios.

É uma criança que demonstra alegria quando os seus amigos veem as suas construções e se juntam a ela para brincar, soltando gargalhadas.

Através do olhar demonstrou alegria por se ter juntado a ela, o V _____, realizando os dois uma nova tentativa de construção.



Dia 11 de dezembro de 2023, às 10h38, no salão da instituição
Texto: Adriana e Carolina Criança: M _____ Imagem: Carolina

O encanto do Natal

A época Natalícia chegou
E com ela veio
as luzes a brilhar
a multidão a passear
o sino do Pai Natal a tocar.

O V _____ deixou a magia do Natal entrar
no seu coração a pulsar
não conseguia parar de olhar.
As luzes piscavam, o carrossel girava
os amigos cantavam e o Vicente no cavalo andava.

Na casa do Pai Natal entrou
e sem palavras ficou
de casinha em casinha brincou.

O Natal é isto
O gorro quentinho,
o sorriso a espreitar,
o brilho no olhar
de quem é criança.

O V _____ Natal e o Natal é dele.
O V _____ espalha alegria por onde passa
como o Natal espalha magia no coração das pessoas.



DIA 06 DE DEZEMBRO DE 2023, ÀS 10H00M, EM LEIRIA NATAL
TEXTO: ADRIANA E CAROLINA CRIANÇA: V _____ IMAGEM: CAROLINA

APÊNDICE V- PLANIFICAÇÃO REFERENTE À DÉCIMA TERCEIRA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Contextualização: A presente planificação surge através do Projeto Curricular de Grupo "Um Jardim Multicultural, onde conhecemos Pessoas e descobrimos Mundo", que desempenha um grande papel no processo educativo, já que vai sendo revisto e ajustado tendo em conta o papel da criança e dos interesses, que esta vai demonstrando ao longo do tempo. Logo, o Projeto Curricular de Grupo integra

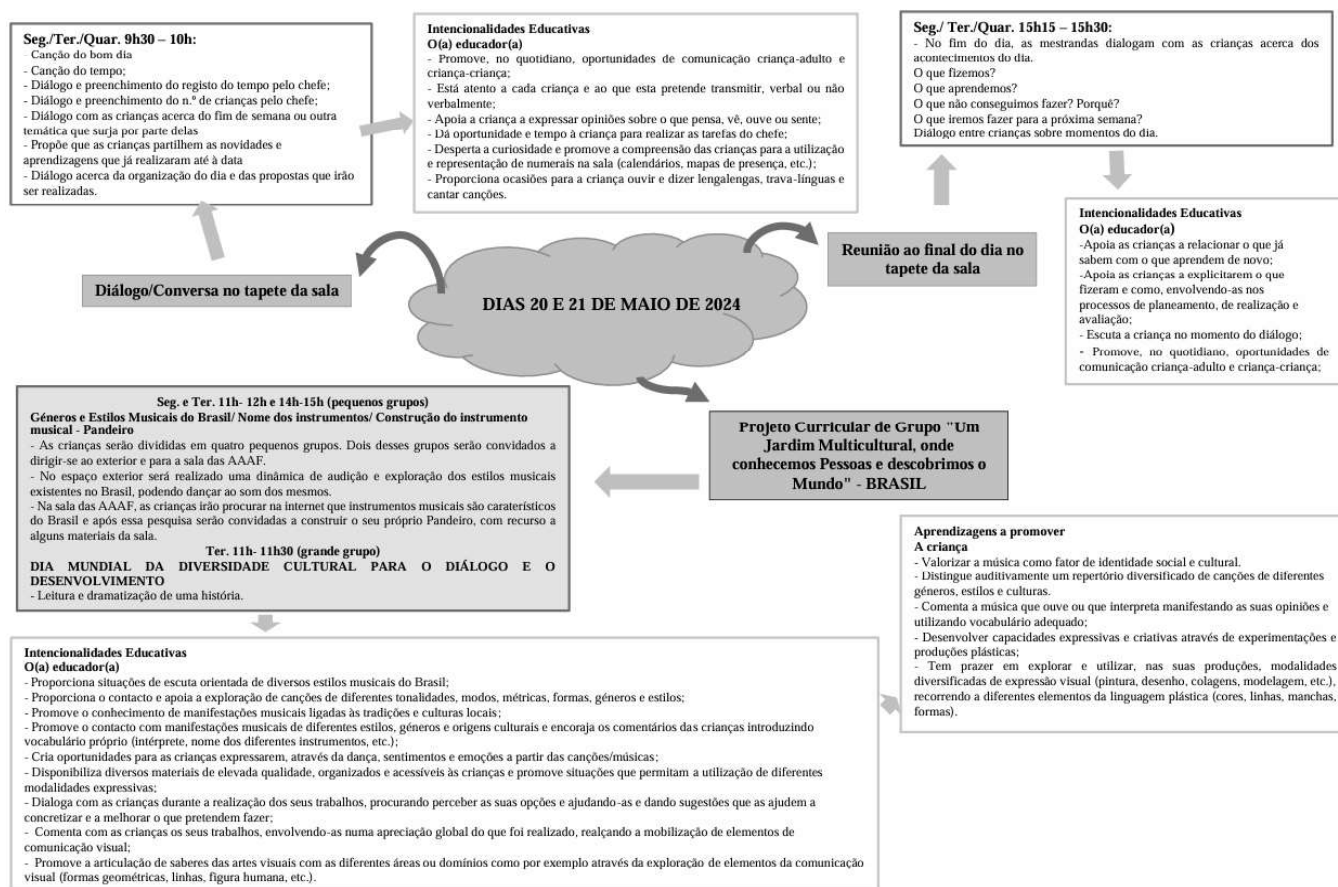
ciclos sucessivos de planeamento, ação e avaliação, que se vão alargando e aprofundando, ao longo do ano. Assim, o/a educador/a prevê em cada dia a sua ação do dia seguinte, sendo que, a partir do que observa, regista e documenta sobre o desenvolvimento do processo e das aprendizagens das crianças, recolhe elementos para avaliar e refletir, numa base semanal ou mensal. Esta reflexão, sobre a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, permite perceber se contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças. (Silva et al., 2016, p.18)

Assim, pretende-se tanto na segunda-feira como na terça-feira explorar e descobrir mais sobre o país do Brasil, dando continuidade ao interesse que as crianças têm demonstrado no querer saber mais, procurando alimentar esta curiosidade inata. A diversidade cultural deve ser conhecida e promovida no pré-escolar, visto que “a criança constrói a sua autoestima desde os seus primeiros anos de vida, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade –sexo feminino ou masculino, de “raça branca”, “raça negra” ou etnia cigana, de um determinado país de origem, meio social ou religioso” (Vasconcelos, 2007, como citado em Cardona et al., 2015, p.51). Posto isto, de facto, é fulcral que as crianças reconhecem não só as suas características e a sua identidade cultural, mas também a dos seus amigos. Logo, iremos criar momentos e ambientes de escuta e de partilha de géneros e estilos musicais característicos do Brasil e a construção de um dos instrumentos mais característico do país, o Pandeiro. Silva et al. (2016) dizem-nos que “o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música (nome dos instrumentos, o que é uma orquestra, etc.)” (p.56).

A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas. (Silva et al., 2016, p.38)

Ao longo da semana, a mestranda A está responsável pelo grupo, contudo existirá trabalho em grupo de ambas as mestradas na dinamização das propostas e ao longo da rotina das crianças. Consideramos que somos um par pedagógico que apresenta três pilares basilares: a cooperação, o respeito e a comunicação.

Assim sendo, importa salientar que as planificações, as intervenções, as reflexões orais e as avaliações são realizadas em conjunto com o propósito da procura de melhores práticas educativas. Abaixo segue a rotina diária da sala 2 e os momentos do dia.



Avaliação Semanal:

- Notas de campo; Observação direta e participante; Portefólio da criança (duas crianças em específico, o M e a C) e diálogo ao final do dia e no final da semana de PP.

Estratégia global:

Segundo Silva et al. (2016) “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (p.10), assim sendo uma estratégia que será utilizada diade pedagógica é a diferenciação pedagógica para um grupo de crianças da sala 2, isto porque é necessária uma intervenção mais individual para corresponder às necessidades e interesses das crianças. Este grupo que necessita de uma intervenção mais individual, é integrado por uma criança diagnosticada com PHDA, outra das crianças apresenta como língua materna o chinês, estando a realizar a adaptação ao contexto, logo é necessário da nossa parte introduzir progressivamente palavras portuguesas no quotidiano desta criança. Por fim, outra criança não está diagnosticada com nenhuma patologia, mas apresenta alguns comportamentos desestabilizadores. Esta diferenciação pedagógica será organizada por momentos individuais e outros em grande grupo. A realização de jogos, puzzles, leituras ou apenas brincadeiras

serão momentos fulcrais para estas crianças sentirem-se calmas, integradas, ouvidas e capazes de participar no ambiente educativo da sala 2.

Referências bibliográficas:

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Ministério da Educação (ME)/ Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.cig.gov.pt/documenta>.

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

APÊNDICE VI - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À QUARTA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Com o terminar desta semana de PP em contexto de jardim de infância e após refletir sobre a minha ação ao longo da primeira semana de intervenção, considero que é importante falar sobre os aspetos mais relevantes da semana e que me levam a refletir, optando por incluir os momentos, experiências, observações, assim como aspetos que me suscitaram mais interesse e que necessitam que trabalhe mais através da pesquisa para encontrar estratégias. No que concerne à minha intervenção esta semana considero que decorreu dentro das expectativas que tinha. Por ser a primeira intervenção pensava que a inquietude de estar a agir pedagogicamente iria surgir, mas isso não aconteceu, a verdade é que me senti muito à vontade para intervir, talvez pelo facto de a receptividade que recebemos nas crianças nas duas semanas anteriores, ter conseguido com que ficasse mais calma.

A construção de interações afetivas entre o/a educador/a e a criança permite o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando a empatia, a confiança e a solidariedade (Brazelton & Greenspan, 2009).

Também possibilita que o processo educativo decorra com um maior envolvimento, por parte de todos os intervenientes, proporcionando segurança e confiança (Brazelton & Greenspan, 2009). (Lopes, 2014, p. 20)

Dessa forma, reciprocidade seria a palavra que define esta semana, porque as crianças ainda me estão a conhecer enquanto educadora, mas eu também continuo a conhecer cada criança tendo em conta que cada uma é única e singular. E esse é um processo que leva tempo e empenho para que nos possamos interligar criando uma relação de afetividade, promovendo desenvolvimento e aprendizagens em ambas as vertentes. Um dos aspetos que me motivou mais esta semana e onde compreendi que fazia a diferença nas rotinas das crianças, foi a introdução da nova dinâmica de sala de atividades, onde as crianças têm de seleccionar um dos quatro cartões (fazer dança; dar abraço; dar mais cinco; dizer bom dia), uma vez que antes da introdução da dinâmica as crianças ao chegarem à sala de manhã, muitas das vezes não diziam bom dia. A introdução desta dinâmica permitiu que a criança tivesse agência desde a entrada em sala, com a escolha do cartão, mas permitiu ainda que se estabelecesse um aumento da relação de afetividade para conosco, uma vez que desde esse momento nos conseguimos conectar.

Ao longo da semana outro dos aspetos bastante importante e fez com que a semana fosse cheia de aprendizagens significativas para as crianças, foi o facto da nossa planificação ser flexível e que se adaptasse ao “agora” das crianças. Nesse sentido, na terça-feira da parte da tarde ao voltarmos para junto das crianças a seguir ao almoço, reparámos que as mesmas estavam bastante envolvidas nas suas brincadeiras, já que existiam crianças que exploravam a terra e o que poderiam encontrar nela, crianças a explorar as plantas, crianças a brincar com outras, demonstrando que naquele momento o mais significativo era continuarem naquelas descobertas e experiências.

Nesse sentido, ao invés de irem para o interior do jardim para a realização da prenda do pai, optámos por trazer a sala para o exterior, assim trouxemos as mesas, cadeiras e os materiais para o exterior para que as crianças realizassem a prenda. Dessa forma, ao trazermos o trabalho para o exterior pensámos o brincar como um direito da criança e que cada criança tem direito ao tempo brincar livre, tendo como prioridade

os seus interesses e necessidades (Sarmiento et al. 2017). Durante a semana também surgiram alguns desafios e que me permitiram refletir sobre o que deveria fazer para solucionar esses mesmos desafios. Um dos desafios adveio da planificação, uma vez que a planificação deve ser interdisciplinar, interligando as várias áreas do conteúdo e os domínios presentes nas OCEPE. Nesta primeira planificação existiu uma dificuldade ligada à perceção das áreas de conteúdo e domínios que estavam a ser explorados de acordo com os diversos momentos da rotina, deste modo devemos considerar a planificação numa perspetiva holística.

Outro dos aspetos que me desafiou ao longo da semana foi a gestão do grupo, uma vez que foi difícil por vezes adaptar o meu agir pedagógico aos comportamentos da criança, mais concretamente de duas crianças que ao longo da semana me desafiaram através dos seus comportamentos, respondendo afincadamente que “não” ou simplesmente quando as chamava à atenção as crianças desviavam o seu olhar, riam-se ou saíam daquele lugar. Nesse sentido, num futuro é essencial adaptar o meu agir pedagógico, tentando encontrar estratégias que facilitam esta interação e a diminuição destes comportamentos. Ao longo da semana, optámos por realizar momentos de diálogos ao longo da rotina, o que permitiu que as crianças tivessem espaço para que fossem escutadas, mas também para compreender a visão do outro sobre aspetos similares ou diferentes. Dessa forma, tomamos a decisão de escutar as crianças acerca do que gostariam de realizar na próxima semana, de modo, a planificarmos tendo em conta os seus interesses, já que a criança é um agente ativo no seu processo de aprendizagem. Seguem-se um excerto das notas de campo desse momento:

M: Nós queríamos saber o que vocês gostavam de fazer para a semana.

C: Brincar... brincar!

A mestranda pergunta a cada criança o que quer fazer na próxima semana e surgem diversas ideias.

C: Eu quero trabalhar, quero pintar!

C: Eu quero fazer desenhos! Brincar!

C: Brincar o dia inteiro na rua.

(Notas de campo, 13 de março de 2024)

Dessa forma, a próxima semana será planificada tendo em conta as sugestões das crianças e de acordo com os seus interesses porque é essencial dar à criança um espaço de escuta, porque “a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29). Por fim, o meu desafio para esta semana e que propus no meu “pote dos desafios, conquistas e inspirações” que foi proposto pela professora Joana Luís, foi incluir as crianças no processo da planificação e dar espaço para que a criança transmitisse as suas ideias, e esse foi sem dúvida um desafio cumprido.

Referências Bibliográficas

- Lopes, M. L. P. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa]. RCIPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/3945>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. (1.ª ed). Porto Editora.

APÊNDICE VII - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À DÉCIMA QUINTA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Com o terminar da última semana de PP em contexto de jardim de infância considero que é importante refletir sobre todo o percurso e toda a transformação que senti no meu “eu” pessoal e profissional até ter chegado ao último dia, sentindo-me realizada e com o sentimento cumprido. O aproximar desta finalização de mais uma etapa, deixou-me bastante tranquila por saber que mais um caminho feito de altos e baixos terminava, uma etapa cheia de superações, uma etapa em que foi necessário colocar-me à prova, que muitas das vezes me levou a pensar se era mesmo isto que queria, afinal de contas é sempre difícil lidarmos com a mudança e sairmos da caixa.

Contudo, ao longo do tempo consegui perceber que é normal termos medos e receios, é normal sentirmos frustração quando temos de lidar com o erro, mas esses erros, medos e angústias são uma reconstrução de mim enquanto futura educadora, mas também de mim enquanto pessoa. Na verdade, esta última semana teve esse impacto em mim, ao compreender o meu percurso ao longo do semestre, compreendi que foram esses mesmos obstáculos, aprendizagens e desafios que me tornaram na educadora que sou hoje, uma educadora de afetos, abraços, empática, capaz de ouvir o outro e respeitadora da educação de infância. Antes ainda desta semana, para além de sentir um alívio como referi anteriormente, também começaram a surgir as borboletas dentro da minha barriga, já que se estaria a encerrar um período em que cresci tanto, uma etapa em que estive quatro meses com aquelas crianças, com momentos em que senti que era a figura de conforto no meio de tantas mudanças, com aprendizagens mútuas e com afetividade em momentos que precisei tanto dela e em que as crianças também precisaram. A verdade é que ao escrever esta reflexão, as lágrimas escorrem-me pela cara, lágrimas de felicidade porque sei que de alguma forma marquei cada uma daquelas crianças, conseguindo deixar um pouco da minha essência em cada uma delas dentro do seu coração, mas certamente muitas das vivências que passei com elas estão dentro de mim. Na verdade, dizem-nos que os momentos marcantes e felizes que vivemos na nossa infância ficam dentro de nós e espero, realmente, que quando aquelas crianças tiverem a minha idade, se lembrem de mim com felicidade e com carinho. Assim, fui para esta semana com um sentimento misto, mas acima de tudo com a certeza de que queria aproveitar estes dias ao máximo, queria que as crianças sentissem que eu estava presente, que estava disponível para brincar, mas acima de tudo quis observar atentamente todas as crianças para compreender o impacto que tive nelas e no seu “eu”.

Ao longo destes três dias de PP existiram momentos que me encheram o coração, as gargalhas e os sorrisos que se espalharam no Dia da Criança, no piquenique que organizámos e ao longo das brincadeiras, demonstraram que as relações estabelecidas com as crianças e a realização de propostas educativas/brincadeiras, que foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças, acabaram por se transformar em experiências gratificantes e significativas. Na verdade,

a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações. Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível

fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta. (OCEPE, 2016, p. 24)

Assim, a escuta torna-se uma das competências que o educador deve desenvolver ao longo da sua prática, uma escuta das necessidades das crianças, das suas ideias, das suas perspetivas como válidas e importantes. Na prática educativa, “... escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro, conhecer e reconhecer o outro na sua singularidade, no seu momento e no seu tempo...” (Friedmann, 2020, como citado em Barbeito, 2022, p. 30). Apesar de no final do dia estar exausta, pela envolvimento que foi necessária para sair da instituição e organizar um dia em que estive o dia todo a fazer biscoitos de limão, ouvir das crianças dizerem “Nunca me vou esquecer deste dia”, fez com que essa exaustão se transformasse em gratificação, por estar a desempenhar um papel com tanta importância na vida de todas as crianças.

Com a finalização da PP, a frase do Príncipezinho: “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”, que deixamos com as crianças numa fotografia, nunca fez tanto sentido, uma vez que as conexões que senti com as crianças deixaram uma marca emocional muito forte e tudo o que vivi com elas ficará certamente em mim. Ao início foi difícil estabelecer essas ligações com algumas crianças, mas, na verdade, “a continuidade de interações entre um determinado educador e a criança permite não apenas melhores cuidados como relações mais intensas e responsivas” (Portugal, 1998, como citado em Faustino, 2022). Tudo é um processo que leva o seu tempo, na verdade, foram também essas vivências que me transformaram no que sou hoje. São essas mesmas experiências e relações que vão ter um impacto duradouro no crescimento e desenvolvimento das crianças, uma vez que tenho a certeza de que consegui marcar algumas das crianças e que irei contribuir para o seu futuro. Para finalizar esta reflexão quero agradecer todo o apoio e empatia que equipa educativa, proporcionaram-me ao longo destes quatro meses de PP, acompanhando-me e permitindo-me que crescesse, que fosse eu mesma, permitiram que me tornasse numa bela borboleta em metamorfose que evoluiu e no final do semestre ganhou asas para voar. Acabar esta reflexão é também agradecer à ajuda da professora Joana, que me permitiu colocar outras lentes através das suas frases motivacionais, das suas partilhas, mas acima de tudo que me fez (re)significar o meu percurso e tudo o que está envolvido nele, através das reflexões que me fez realizar e que incidiram na minha ação pedagógica e no meu papel enquanto educadora. Olhando para trás, posso dizer com 100% de certeza que tenho orgulho na pessoa que sou hoje, a Carolina de há quatro meses, não é a mesma deste momento.

Referências Bibliográficas:

- Barbeito, L. (2022). A escuta da infância na creche - Que caminhos descubro na escuta? *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 28-39. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-125>.
- Faustino, L. (2022). *(Re)Construindo a Práxis na Educação de Infância, Compreendendo a relação entre a Natureza e as Aprendizagens da Criança*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Politécnico de Leiria]. IC-Online. <http://hdl.handle.net/10400.8/7782>.

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

APÊNDICE VIII – EXEMPLO DE ALGUMAS PÁGINAS DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA



APÊNDICE IX - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À DÉCIMA PRIMEIRA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Com o terminar desta semana de PP em contexto de jardim de infância considero que é importante refletir sobre os aspetos mais relevantes da semana, optando por incluir a minha atitude reflexiva como educadora de infância em contexto de jardim de infância. Primeiramente irei começar por referir aquela que penso que seja a palavra que defina melhor esta semana, descoberta e aprendizagem. Esta semana penso que tenha sido aquela em que me descobri mais como ser profissional e pessoal, esta semana permitiu que fosse eu mesma a 100% abraçando realmente quem sou, a minha autenticidade, singularidade e individualidade. Fui para o contexto com a minha mente aberta, uma vez que a exaustão nesta fase é tanta, optei por ir sem grandes expectativas, apenas com a expectativa de recolher aquilo que me era possível e o que me era transmitido pelas crianças. Esta semana, o facto de estar predisposta à aprendizagem, ao desenvolvimento e à descoberta fez-me enfrentar desafios, sair da minha zona de conforto e continuar em busca de novas experiências que me ajudassem a crescer e a evoluir como pessoa, tornando-me numa melhor profissional. Esta semana em conversa com a minha diáde pedagógica optámos por trabalhar durante os 3 dias, o trabalho de projeto, desta forma daríamos às crianças tempo e espaço para que explorassem esta temática que se tem tornado tão presente no dia a dia das crianças, como, por exemplo, nos desenhos das crianças, nos diálogos ou mesmo nas brincadeiras das mesmas. Como refere Pacheco (2020) é necessário que

a criança se sinta segura e confiante para se expor perante o grupo, e só depois consiga participar... Além disto, é necessário que seja dado tempo à criança para pensar. Um tempo que lhe permita olhar à sua volta e refletir, agarrando as diversas circunstâncias no seu próprio ritmo. (p.10)

Essa mesma escuta e esse tempo dado à criança fez com que fosse necessário adaptar a nossa planificação às crianças e ao que ia emergindo das suas necessidades. Esse foi um dos aspetos que me levou à descoberta, sentir cada momento na sua plenitude, sem a pressa do que se seguia. Ao darmos mais tempo às crianças para desenvolver as suas práticas, foi notório a exploração que cada uma fez ao seu próprio ritmo e a disponibilidade que cada uma tinha para se relacionar com os outros, para partilhar as suas conquistas, mas acima de tudo, um espaço para fazerem escolhas e tomar decisões, construindo a sua autonomia e a sua autoconfiança. No que diz respeito ao trabalho de projeto foi notório, desde segunda-feira, o envolvimento das crianças nas propostas que iam realizar, uma vez que no momento de planificação, as propostas emergiram delas mesmas e não do adulto, dando-lhe uma agência na tomada de decisões. Ao longo destas semanas de PP, esse mesmo envolvimento foi crescendo pelo facto de cada vez mais serem elas a ter um papel ativo, num projeto que é tanto delas, num projeto de tantas descobertas, explorações, aventuras e empenho, num projeto de autodescoberta para todos os envolvidos, nunca esquecendo que “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, M.W.2:276 como citado em Gambôa, 2011, p. 52). Na segunda e terça-feira realizaram-se as construções dos vulcões e das maquetes que seriam a base para as experiências, as crianças ao perceberem que seriam elas a realizar os vulcões ficaram logo em êxtase, demonstrando de imediato vontade para “pôr as mãos na massa”. Essa mesma empolgação foi notória no grupo que ficou comigo, a realizar a construção de um vulcão com

massa de modelar, conforme a seguinte nota de campo, do dia 6 de maio de 2024, na parte da manhã, na proposta educativa:

C: Isso parece um bolo de chocolate!

Mestranda: Não C, não é um bolo de chocolate, tem a cor de um bolo de chocolate, mas isto é massa de modelar, vamos utilizá-la para fazermos o nosso vulcão.

C: Sim, vamos fazer um vulcão!

Mestranda: Como querem fazer o vosso vulcão?

A: Em bico, assim! (demonstrou com as mãos).

As crianças começaram a mexer na pasta de modelar e foram soltando gargalhadas afirmando:

C: Isto está tão frio!

H: Olha aqui, temos as mãos a ficar sujas, estão rosa.

Mestranda: Sabem para que vamos construir o vulcão?

C: Para a experiência da lava.

A: Sim! Sim! Eu quero fazer a experiência.

Ao longo deste diálogo é possível compreender o interesse das crianças nesta oportunidade de exploração, já que demonstraram o que sentiam ao longo da mesma, assim como demonstraram vontade de realizar experiências posteriores. As gargalhadas que vinham das crianças saíam como rajadas de boa disposição que contagiavam tudo o que estava à sua volta. Outros dos aspetos que considero que esta semana foi relevante, foram as experiências realizadas na quarta-feira com os vulcões, uma vez que conseguimos trazer para a sala uma erupção vulcânica simulada. Esta proposta para além de ser uma experiência divertida e interativa, proporcionou ainda à criança um momento em que visualizaram o que acontece durante uma explosão vulcânica, indo ao encontro dos vídeos anteriormente visualizados, surgindo interações como B: Que legal ou I: De novo! Como nos referem Silva et al. (2016) o contacto “com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. (p. 90)

Por fim, termino esta reflexão com um dos momentos que me encheu o coração e que deu realmente sentido ao que para mim é ser educadora de infância. Na quarta-feira, uma das crianças estava um pouco triste por razões familiares e notava-se essa tristeza ao longo do dia, mas ao realizar a experiência do vulcão ela disse “Nunca me vou esquecer deste dia! Eu achei incrível.”, essas breves palavras fizeram sentir-me completa, levaram-me a sentir que esta semana tinha cumprido o meu papel, proporcionando momentos incríveis que lhes enchessem o coração e que me levassem à minha descoberta, à descoberta do que eu quero ser como educadora, uma semeadora de sonhos, descobertas e inspiração.

Referências Bibliográficas

Gambôa, R. (org.). (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira Formosinho (org.), R. Gambôa (org.), J. Formosinho, & H. Costa. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 49-81). Porto Editora.

Pacheco, A. C. O. (2020). *Dar voz à criança para interpretar e agir sobre o conhecimento do mundo: o princípio de que uma nova etapa de aprendizagem se constrói a partir do que a criança sabe e diz o que é importante fazer*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2907> Frassinetti]. Repositório ESEPF.

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

APÊNDICE X - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À QUARTA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE 1.º CEB I

Com o término desta semana de Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e após a minha intervenção ao longo da primeira semana de prática conjunta, torna-se imprescindível abordar os aspetos mais significativos que promoveram uma reflexão aprofundada. Através da observação participante, da interação com os alunos e da dinamização das propostas pedagógicas, percecionei quais foram as aprendizagens mais relevantes, que irão contribuir para a melhoria da minha ação pedagógica neste contexto e ainda quais os principais desafios que decorreram da prática. Assim, estes constituem os principais pontos que serão analisados ao longo desta reflexão. No início desta semana, antes de iniciar a intervenção com a turma, surgiram diversas inquietações. Apesar de já ter realizado uma prática pedagógica anterior no contexto do 1.º Ciclo, as dúvidas surgiram: seria capaz de, na prática, adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos? Conseguiria adaptar as práticas pedagógicas à diversidade presente na sala de aula? Estas eram as principais questões que me inquietavam e me levavam a refletir sobre o tipo de professora que ambiciono ser. Com base nessas reflexões, compreendi que, neste momento, espero ser uma professora que respeita o tempo e o ritmo individual de cada aluno, proporcionando oportunidades de aprendizagens focadas nas necessidades de cada um. No entanto, reconheço que este é um processo longo e desafiante.

Embora estas inquietações tenham surgido em mim, foi fundamental compreender que elas são essenciais para me levarem à procura de estratégias e à melhoria da minha intervenção pedagógica, tornando-a mais reflexiva e consciente. Esta primeira semana acabou por tornar-se numa experiência enriquecedora, onde os momentos de intervenção e observação se complementaram, permitindo-me ter uma visão mais abrangente sobre a ação pedagógica do professor em contexto de 1.º Ciclo. Tendo em conta a ação pedagógica do professor, ao longo da semana, um dos aspetos fundamentais que destaco é a adaptabilidade da nossa planificação. Isto implicou reconhecer que a planificação não deve ser rígida, deve ser um processo dinâmico que necessita ser ajustado às necessidades da turma e ainda aos diferentes ritmos individuais de cada aluno. Assim, “o professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do aluno e, ao mesmo tempo, ir ao encontro das suas necessidades” (Cortesão, 1993, como citado em Santos et al., 2016, p. 1046). A planificação exige do professor, uma capacidade de articulação e reflexão, através das observações que realiza no contexto educativo.

Dessa forma, ao longo da semana, compreendendo que era necessário que os alunos trabalhassem ao seu próprio ritmo, foi essencial não me sobrecarregar se os alunos não terminassem determinada tarefa no tempo previsto, o essencial foi permitir-me, ou seja, valorizar cada momento como uma oportunidade de crescimento, tanto pessoal como profissional. Esta flexibilidade da planificação permitiu que os alunos compreendessem que eu estava disponível para escutá-los, criando espaços de diálogo que favoreceram as interações, proporcionando-me uma perspetiva mais ampla acerca das suas dificuldades e dos desafios que enfrentavam no seu processo de ensino-aprendizagem, permitindo um acompanhamento mais individual. Refletindo acerca do acompanhamento individual, destaco um dos maiores desafios

vivenciados ao longo desta semana, quando desempenhava o papel de professora observadora. Durante esse período, foi necessário realizar o acompanhamento de um dos alunos da nossa sala que tem uma necessidade educativa específica, nomeadamente uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A necessidade de um acompanhamento individualizado para este aluno, exigiu uma abordagem diferenciada de ensino, como refere Cadima et al. (1997), é necessário o professor “organizar as atividades e as interações, de modo que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (p.14). Este processo de diferenciação implica que o professor estabeleça estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno.

Assim, ao longo da semana, o aluno desempenhou algumas explorações diferentes da restante turma, mas que para si se tornaram experiências enriquecedoras e que iam ao encontro das suas características. Este processo foi um dos principais desafios, uma vez que, devido à barreira linguística imposta pela ausência de comunicação verbal, o aluno manifestava frustração e dificuldade em expressar o que sentia. Assim, foi necessário através dos seus gestos compreender a sua inquietação, mas também tentar motivá-lo, por exemplo, para as tarefas de matemática que estávamos a desenvolver. Para promover o seu envolvimento nas explorações, recorri a materiais manipuláveis (lápiz de cor) para que o aluno conseguisse realizar operações de adição. Além disso, ao longo da semana, durante outras explorações, foi necessário motivá-lo através do diálogo com a imagem de um gato que tem na sua mesa e pela qual o aluno demonstra grande estima, tratando-o como se fosse real. Essas interações estão demonstradas, na seguinte nota de campo, do dia 9 de outubro de 2024, na componente da matemática:

O M agarra nos lápis vermelho e azul e mostra-os ao gato, reproduzindo sons (como se estivesse a comunicar).

Mestranda: M, o gato está a dizer que tens de usar o lápis vermelho, para pintar o número três.

O M selecionou o lápis vermelho e pintou três quadrados do seu caderno. Depois, utilizou o lápis azul para pintar mais dois quadrados, e por fim realizou a adição, escrevendo a soma no local indicado.

Assim, esta adaptabilidade a cada aluno de forma individualizada, mais concretamente, a diferenciação pedagógica, vai além de uma simples resposta às dificuldades dos alunos. Ela promove uma educação mais equitativa e inclusiva, respeitando as particularidades de cada um, proporcionando oportunidades adequadas às suas necessidades. No que concerne ainda à adaptabilidade às necessidades dos alunos, nesta semana foi realizada a inclusão de metodologias mais didáticas na planificação das propostas pedagógicas. Uma das estratégias que adotámos enquanto diade pedagógica foi a utilização do jogo interativo “Kahoot”, através de tablets. Os alunos ao compreenderem que iriam realizar essa tarefa, demonstraram de imediato uma maior motivação, evidenciando que a utilização de recursos didáticos é uma estratégia fulcral no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aulas mais práticas, interativas e dinâmicas. Compreendendo que os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes formas de adquirir conhecimentos, é essencial explorar diferentes estratégias pedagógicas e dinâmicas de sala de aula. Enquanto uns alunos podem ter mais facilidade em assimilar conhecimentos através de metodologias mais teóricas, ou através de abordagens mais práticas, existem outros alunos que necessitam de ambas as metodologias.

Assim, ao promovermos a articulação entre a teoria e a prática, permitimos que o aluno consolide os conhecimentos adquiridos durante a abordagem teórica, aplicando-os de forma a aprofundar e solidificar a sua aprendizagem. Por exemplo, ao longo da semana, explorei com as crianças a temática dos dias da semana, primeiramente, começámos por visualizar uma canção, que despertou o interesse e motivou os alunos para o processo de aprendizagem e para a temática em estudo. Em seguida, através de materiais manipuláveis, os alunos ordenaram os dias compreendendo a sucessão, aplicando depois, o conhecimento adquirido numa tarefa de exploração. Esta interligação referenciada acima e a capacidade do professor criar estratégias que promovam uma sala de aula interativa poderá ser um desafio, já que

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos, implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação. (Camargo & Daros, 2018, p.4)

Dessa forma, ao passarmos de uma pedagogia transmissiva, onde o bom aluno é encarado como o que adquire todos os conhecimentos e assume um papel predominantemente recetivo, para uma pedagogia participativa, onde o aluno é encarado como um agente ativo, envolvido nas tarefas pedagógicas e co-construtor das suas aprendizagens, promove-se o desenvolvimento de indivíduos mais criativos, críticos, reflexivos, colaborativos, capazes de trabalhar em grupo e de enfrentar problemas reais de forma eficaz (Oliveira & Godinho, 2013). Por fim, tendo em conta as vivências desta semana, considero essencial ao longo da prática adotar uma postura de reflexão crítica constante, tanto sobre a minha ação pedagógica, quanto sobre os desafios enfrentados no contexto educativo. A reflexão constante sobre as estratégias implementadas é crucial para que possa ajustar e melhorar continuamente a minha intervenção pedagógica, mas também para que consiga proporcionar um ensino mais eficaz e adaptado às necessidades e especificidades dos alunos.

“A educação não é uma questão de falar e ouvir, mas um processo ativo e contrutivo”.

John Dewey

Referências Bibliográficas

- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Instituto de Inovação Educacional.
- Camargo, F., & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Penso.
- Oliveira, M., & Godinho, A. S. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folhetos Edições & Design & Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.). *XIII CONGRESSO SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na Educação* (pp. 1045-1053). Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.19/4152>.

APÊNDICE XI - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À OITAVA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE 1.º CEB I

Com o término desta semana de intervenção individual na Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se crucial refletir sobre aspetos relevantes que emergiram ao longo desta semana. Seis aspetos fundamentais emergiram sendo estes: o papel reflexivo do professor, a inversão de papéis em sala de aula, a postura flexível do professor, a criação de ambientes de aprendizagem adaptáveis, a interdisciplinaridade como estratégia em sala de aula e a avaliação em contexto de 1.º Ciclo. O pensamento reflexivo atua não apenas como um processo interno de autorregulação, mas também como uma ferramenta para tornar o ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos. Essa reflexão contínua possibilita ao docente o questionamento das próprias ações, compreendendo aspetos que necessitam ser melhorados para favorecer o desenvolvimento holístico dos alunos. Como destaca Cañete (2018), “o pensamento reflexivo possibilita que o indivíduo seja capaz de submeter à análise suas próprias ações e levantar hipóteses de maneira organizada, com uma direção precisa para o enfrentamento e solução das diferentes situações que apareçam”. Esta postura de reflexão vai ao encontro do que Pollard e Wyse (2023) descrevem, referindo-se à necessidade de nos tornarmos reflexivos e, assim, capazes de questionar a nossa prática de forma consciente, uma competência fundamental para uma prática pedagógica transformadora. Ao adotar essa postura, enquanto professora, percorro um caminho que me leva a abrir portas para uma educação mais consciente, onde as ações pedagógicas se transformam em oportunidades de crescer e inspirar.

Neste contexto, é essencial que os processos de ensino e aprendizagem sejam visíveis e interativos, proporcionando um ambiente onde o professor, em constante desenvolvimento, esteja disposto a experimentar novas abordagens, sair da sua zona de conforto e adaptar-se às necessidades de cada aluno, identificando e aplicando alternativas pedagógicas. Este papel flexível do professor visa, responder às necessidades individuais dos alunos e aumentar a eficácia educativa. Como refere Hattie (2009, p.25 conforme citado em Pollard & Wyse, 2023)

The teacher must know when learning is correct or incorrect; learn when to experiment and learn from the experience; learn to monitor, seek and give feedback; and know to try alternative learning strategies when others do not work ... It is most important that teaching is visible to the student, and that learning is visible to the teacher. The more the student becomes the teacher and the more the teacher becomes the student, then the more successful are the outcomes. (p.115)

Assim, considera-se essencial que o professor compreenda que o sucesso no ensino também ocorre quando se verifica uma troca de papéis entre o professor e o aluno. Isto acontece quando o aluno assume o papel de professor, seja através da autoavaliação ou da explicação aos colegas. O professor coloca-se no papel de aluno, compreendendo as necessidades e respostas dos alunos através da observação. Esta dinâmica valoriza o protagonismo do aluno e reforça a ideia de que a aprendizagem é mais profunda

quando o aluno assume responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem, ou seja, quando ele se torna um sujeito ativo, capaz de tomar as suas próprias decisões.

Durante a semana, esta troca de papéis surgiu de forma natural numa das atividades realizadas com a turma, especificamente numa proposta sobre padrões e sequências de repetição. Após dialogar com a turma sobre a sequência (flor vermelha, flor amarela, flor vermelha, flor amarela) e questionar os alunos sobre como poderíamos descobrir termos longínquos, alguns deles conseguiram perceber que era possível prever qualquer termo da sequência observando apenas a posição do grupo de repetição. No entanto, mesmo após a explicação, alguns alunos continuavam a ter dificuldade em compreender como lá chegávamos. Dessa forma, alguns alunos assumiram o papel de professor e explicaram aos colegas como determinar, por exemplo, a cor da 27.^a flor sem ser necessário desenhar toda a sequência. Esta inversão de papéis revelou-se vantajosa, pois a linguagem utilizada pelos alunos na explicação mostrou-se mais acessível e eficaz para os seus pares.

Este episódio experienciado na prática demonstra a eficácia desta metodologia no desenvolvimento de competências, como o pensamento crítico e a autonomia. Ao incentivar os alunos a adotarem o papel de professor, promove-se não só a compreensão aprofundada dos conteúdos através da explicação mútua, como também a construção de uma linguagem e de estratégias que os próprios alunos percebem como mais compreensíveis. Conforme descrito Passos et al. (2024) o professor torna-se “um facilitador e guia para os alunos. Sua função principal passa a ser a criação de ambientes propícios para a construção ativa do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e a colaboração” (p. 28). Esta troca de papéis revelou múltiplas aprendizagens tanto para o aluno quanto para mim, enquanto professora. Para os alunos, esta abordagem contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação e de explicitação do raciocínio, uma vez foi necessário, eles realizarem uma organização do seu pensamento, de forma a esclarecer as dúvidas dos colegas.

Além disso, a experiência despertou em mim uma atitude de observação e reflexão, levando-me a adaptar estratégias pedagógicas conforme as necessidades dos alunos. Ao reconhecer que a minha explicação inicial não tinha sido suficientemente clara para alguns alunos, tornou-se fundamental reconhecer que com outra forma de explicitar o conteúdo (na simplicidade da criança) poderia facilitar o entendimento dos restantes alunos. Este processo de autorreflexão e adaptação pedagógica concordam com o conceito de "aprendizagem visível" de Hattie (2009), onde as trocas de conhecimentos entre professor e aluno contribuem para uma aprendizagem mútua e enriquecedora, onde a aprendizagem ganha novas dimensões, uma escola onde todos ensinam, todos aprendem e todos evoluem. Ao abordar a aprendizagem mútua e a troca de conhecimentos, torna-se essencial compreender que o processo de ensino e aprendizagem deve ser dinâmico, adaptando-se ao ritmo individual de cada aluno e atendendo às suas necessidades específicas. Para tal, o professor necessita demonstrar flexibilidade tanto na sua ação pedagógica quanto na planificação, promovendo uma abordagem personalizada que responda aos interesses e necessidades dos alunos. Esta abordagem, tal como defendido por Lundin (1999), traduz-se na “adoption of a range of learning strategies in a variety of learning environments to cater for differences in learning styles, learning interests and needs, and variations in learning opportunities” (p.5).

Ao longo da última semana, a necessidade de uma postura pedagógica flexível tornou-se particularmente evidente em vários momentos. Um exemplo marcante ocorreu durante a exploração de padrões em história, já referenciado acima, onde os alunos manifestaram uma curiosidade inesperada. Embora o plano inicial fosse focado na identificação e representação de padrões, a curiosidade espontânea dos alunos criou uma oportunidade valiosa para introduzir o conceito de “regra” como método para calcular um termo longínquo na sequência, evitando a necessidade de representação total da sequência. Esta decisão de ir além do plano inicial não só atendeu ao interesse imediato dos alunos, mas também proporcionou um aprofundamento relevante, respeitando o momento de descoberta dos alunos em vez de seguir rigidamente a planificação preestabelecida. Esta adaptação pedagógica revela uma prática de ensino centrada no aluno, ajustando o conteúdo ao ritmo e ao envolvimento dos alunos. Além de responder à curiosidade dos alunos, esta abordagem enriquece a aprendizagem ao permitir que estes participem ativamente na construção do seu conhecimento. Ao incentivar a exploração autônoma e o pensamento crítico, esta prática promove uma experiência educativa mais significativa e desafiadora, onde os alunos se tornam agentes do seu próprio percurso de aprendizagem, orientados pela sua curiosidade e envolvimento direto com os conceitos estudados (Passos et al., 2024).

Relativamente à questão da flexibilidade pedagógica, nesta semana ocorreu outra situação que ilustra a importância de ajustes contínuos na planificação. Na segunda-feira, ao longo da aula de Português, estava previsto um conjunto de atividades para serem realizadas em apenas uma hora e meia. O plano inicial incluía a introdução do conceito de determinantes artigos definidos e indefinidos, seguido de tarefas exploratórias sobre este tópico, além da consolidação dos casos de leitura "al," "el," "il," "ol," e "ul," acompanhada de atividades de aplicação prática. Apesar das tarefas terem sido planificadas com rigor, a realidade da dinâmica da aula e a limitação de tempo impediram a realização completa das atividades, particularmente no que diz respeito à exploração dos casos de leitura. Diante desta situação, foi necessário procurar uma solução alternativa para garantir a consolidação desse conteúdo. Em diálogo com a professora, decidimos enviar essa tarefa para trabalho de casa, o que permitiu que os alunos consolidassem os conhecimentos de forma individual, respeitando o seu próprio ritmo de aprendizagem. Esta experiência evidenciou a importância de uma abordagem flexível na planificação, sublinhando que é essencial adaptar as atividades às necessidades da turma e aos imprevistos que surgem no processo de ensino. Refletir sobre a planificação, faz-me também refletir acerca da fundamentação científico-didática realizada antes da intervenção, esta fundamentação surge com o propósito de aprofundarmos um tema que nos inquieta, neste caso esta semana acerca do domínio gramática, mais concretamente da consciência morfológica associada aos determinantes artigos definidos e determinantes artigos indefinidos.

A realização desta fundamentação científico-didática antes da aula foi um passo crucial para aumentar a minha confiança e preparar-me de maneira mais eficaz para os desafios que poderiam surgir. Essa preparação permitiu-me antecipar possíveis dificuldades e planificar a aula de forma mais consciente e precisa, com base numa compreensão do conteúdo a ser lecionado. Conhecer bem o que ensinava não só me deu a confiança para responder às perguntas dos alunos, como também me preparou para lidar com eventuais dúvidas que poderiam surgir, especialmente tratando-se de um conceito que poderia ser complexo para os alunos. Neste sentido, é importante que se utilizem abordagens pela descoberta para aprofundar

conhecimentos gramaticais, uma vez que dessa forma, se está “progressivamente a mudar a atitude face à língua, obrigando-nos a refletir sobre a construção do saber e a confrontar o nosso saber e sobretudo na forma como partilhamos o saber. Só desta forma, conseguiremos construir novos saberes” (Xavier, 2012, p.474). Pensar didaticamente permitiu-me selecionar propostas que suscitassem a curiosidade dos alunos, como foi o caso da “ida ao supermercado”, este tornou-se um elemento fundamental que promoveu o envolvimento dos alunos. A manipulação real do conteúdo, associada à experiência, ajudou os alunos a perceberem que esse conhecimento tinha uma aplicação prática no seu dia a dia, o que não só facilitou a compreensão, mas também contribuiu para que a aprendizagem fosse mais significativa, envolvente e contextualizada.

Ao longo da semana, experienciei momentos que me transportaram de volta à minha infância, fazendo-me recordar as tardes de domingo passadas com a minha avó, quando, com paciência e dedicação, ela me ensinava a costurar. Durante a atividade de exploração das artes visuais, em que os alunos criaram um monstro de Halloween, foi-lhes proposta a tarefa de costurarem o monstro. Esta experiência, inédita para muitos, despertou imediatamente a sua curiosidade e interesse pela prática de costura. Observar o entusiasmo dos alunos ao aprenderem a costurar, um entusiasmo que me recorda a minha própria infância, levou-me a compreender o valor das coisas simples e a perceber que certos momentos de aprendizagem podem, no futuro, tornar-se memórias significativas. Ao ouvir os alunos dizerem “Depois, vou dizer à minha avó e à minha mãe que hoje estive a costurar” ou “Sabes, professora, eu sei costurar assim porque a minha avó me ensinou”, levou-me à compreensão da importância das suas pequenas conquistas. Com uma exploração prática e simples, conseguimos não só promover aprendizagens fundamentais para o futuro, mas também fomentar a confiança e a autonomia dos alunos.

Outro aspeto experienciado ao longo da semana foi a criação intencional de ambientes educativos, presentes em duas propostas pedagógicas. A criação de cenários de aprendizagem que fomentassem o envolvimento ativo e motivassem a curiosidade dos alunos revelou-se essencial para promover uma participação mais significativa e uma maior vontade de aprender. Como refere Arends (1995), “as estruturas e os processos que os professores escolhem para aplicar nas turmas influenciam a forma como estas se desenvolvem e as normas que elas estabelecem para a aprendizagem social e escolar” (p.109). Dessa forma, a criação de ambientes, cuidadosamente estruturados, contribui para que os alunos se sentissem estimulados e valorizados, realçando, assim, o papel fundamental do contexto físico e emocional no processo de ensino-aprendizagem, reforçando a relevância de ambientes propícios à aprendizagem ativa.

Figura 2

Aluno a colocar o seu voto na urna eleitoral

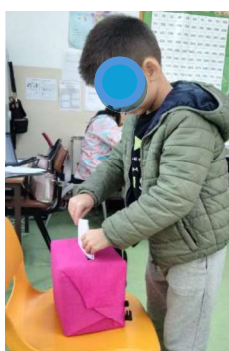


Figura 1

Aluno a costurar o monstro



Um exemplo relevante foi o processo de eleição do delegado de turma, onde os alunos puderam envolver-se ativamente ao vivenciarem um processo de votação semelhante ao exercício cívico dos adultos. Neste contexto, os alunos compartilharam experiências pessoais, recordando momentos em que acompanharam os seus pais no ato de votar, e esta ligação entre o espaço escolar e as vivências familiares fortaleceu a compreensão do papel da cidadania. A

sala de aula foi organizada como uma simulação de espaço de voto, com urna eleitoral, boletins de voto e câmaras de voto, proporcionando aos alunos uma experiência enriquecedora. Ao estruturar a proposta desta forma, em vez de realizar uma votação oral simples, o processo conferiu um sentido de responsabilidade e consciência, pois os alunos perceberam a importância da sua decisão e a importância do processo de eleição.

Outro exemplo de prática pedagógica eficaz ocorreu durante a animação do livro *Arrumado* de Emily Gravett. Inicialmente, foi criado um ambiente, com uma música de fundo adequada e folhas de árvore espalhadas pelo chão, o que despertou a curiosidade dos alunos e proporcionou uma sensação de inclusão na história. A experiência tornou-se ainda mais envolvente quando assumi o papel de uma pessoa próxima da personagem principal, o texugo Pedro. Esta abordagem permitiu captar a atenção dos alunos através de perguntas diretas, como “Foste tu que deixaste isto tudo desarrumado?” e também ao solicitar a sua ajuda para arrumar o espaço, afirmando que a sala se encontrava “toda desarrumada”. Este método de questionamento e interação encorajou os alunos a envolverem-se desde o início até ao final da história, criando uma experiência significativa que favoreceu o desenvolvimento de competências fundamentais para a compreensão narrativa.

Esta atividade facilitou a compreensão, por parte dos alunos, da importância da sequencialização dos acontecimentos, essencial para a estruturação de uma narrativa coesa. Além disso, permitiu a análise detalhada da personagem principal, não só em termos das suas ações, mas também dos seus sentimentos e das motivações das suas escolhas. A exploração do espaço e do tempo onde decorria a ação contribuiu igualmente para uma compreensão mais aprofundada da narrativa. Através deste tipo de abordagem ativa, os alunos são incentivados a desenvolver capacidades interpretativas, fundamentais para a construção de sentido nas narrativas. Ressaltando a importância das histórias, Varela e Menezes (2023) referem que as histórias são ferramentas preciosas que ajudam os alunos a visitar outros lugares e a experienciar novas emoções, levando os alunos à construção do seu próprio conhecimento, compreendendo o real e o imaginário. Assim, atividades como estas demonstram como ambientes cuidadosamente planeados podem transformar a escola num local de aprendizagens significativas e de construção de valores que irão acompanhar os alunos no futuro.

Figura 3

Momento da animação leitora



Refletir sobre esta semana inclui necessariamente uma reflexão sobre aspetos que poderiam ser aprimorados, como foi o caso da introdução às sequências de repetição e aos obstinatos. Nesse contexto, enfrentou-se um desafio técnico relacionado ao áudio da história, que tinha o volume baixo no início, dificultando a compreensão da narrativa pelos alunos. Diante desse contratempo, foi necessário adotar uma solução criativa para justificar a interrupção e a ida ao computador para ajustar o som. Essa situação evidenciou a importância da criatividade do professor, pois, com o objetivo de manter a fluidez da aula e a motivação dos alunos, optei por uma abordagem imaginativa, explicando que tinha recebido uma chamada da personagem "Luna" na noite anterior e que ela tinha deixado o áudio para aquele momento da

aula. A reação dos alunos de espanto foi imediata, surgindo várias perguntas sobre quem era a Luna e se poderiam ter o número de telemóvel dela, o que, de certa forma, aumentou o seu interesse e curiosidade para o que se ia acontecer depois. O mais importante, no entanto, foi que essa abordagem criativa manteve os alunos motivados para o que se seguiria, permitindo que a proposta pedagógica continuasse de forma envolvente. Esse episódio sublinha como a criatividade pode ser uma ferramenta poderosa na gestão de imprevistos e na promoção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante. Na verdade, utilizar estratégias que sejam convidativas e contêmham a motivação intrínseca torna-se um meio para tornar as aulas mais cativantes e interessantes (Arends, 1995).

Contrariamente aos desafios anteriormente mencionados, considero que esta atividade tornou-se um dos momentos mais significativos para os alunos ao longo da semana, dado o seu envolvimento ativo e a oportunidade de colaborar em prol de um objetivo comum: a criação de um ostinato para a música "Oh malhão, malhão". Esta proposta proporcionou uma valiosa oportunidade para evidenciar a capacidade dos alunos para a realização de tarefas, que ao olhar do adulto podem ser difíceis. No início, surgiram dúvidas, enquanto professora, sobre a possibilidade de realizarem o ostinato e apresentá-lo perante a turma, mas a execução foi realizada de forma fluida, o que evidenciou a capacidade dos alunos de alcançar com facilidade objetivos comuns. A proposta também evidenciou a importância de uma abordagem interdisciplinar, sublinhando a relevância de integrar múltiplos conteúdos de maneira simultânea. A utilização da interdisciplinaridade como estratégia pedagógica mostrou-se eficaz, permitindo que os alunos percebessem que o conhecimento não deve ser dividido em áreas separadas, mas sim trabalhado de forma integrada, com o propósito de atingir um objetivo comum. Esta metodologia proporciona uma visão holística do conhecimento, essencial para o desenvolvimento de competências nos alunos. (Lima et al., 2020). A seguir, apresenta-se uma nota de campo que ilustra um momento de questionamento de uma aluna durante a exploração dos padrões identificados na história "Na Terra dos Padrões":

Nota de campo do dia 6 de novembro de 2024, na exploração dos padrões identificados na história "Na Terra dos Padrões"

Durante a exploração dos padrões da história "Na Terra dos Padrões" e após a sua ida ao quadro, a **D** questiona a professora.

D: Oh professora, nós estamos a ter português?

Professora: O que achas?

D: Também não percebo, estou um pouco confusa.

Professora: Estamos a ter as disciplinas todas ao mesmo tempo, já não temos a hora do Estudo do Meio, da Matemática ou do Português. Agora temos tudo junto!

A **D** ficou a olhar com uma cara de espanto para a professora com a resposta que a professora lhe tinha dado, mas continuou a exploração.

Este episódio demonstra de forma clara como a interdisciplinaridade pode ser percebida de maneira intuitiva pelos alunos e como a integração de diferentes componentes pode despertar novas formas de entender a aprendizagem. Quando a **D** me questionou se estava a ter português, a resposta que lhe dei, reflete o objetivo de integrar os conteúdos de forma transversal, sem as delimitações tradicionais entre disciplinas. A reação inicial da **D**, com uma expressão de espanto, demonstra a surpresa e a dúvida que surgem quando os alunos são confrontados com uma abordagem fora do habitual. Este momento mostrou como a interdisciplinaridade, ao ser aplicada de forma consciente, pode enriquecer o processo de aprendizagem, mas também alargar a perceção dos alunos sobre a interligação do conhecimento na sua aprendizagem.

Por fim, gostaria de destacar um dos aspectos que me causou alguma ansiedade: a avaliação dos alunos através de fichas de avaliação. Esse processo deixa-me um pouco apreensiva, pois tenho consciência de que um único momento de avaliação não reflete plenamente aquele aluno, embora que, de uma forma ou de outra, acaba sempre por ter um impacto relevante no seu percurso. A avaliação “pode ser definida como uma função desempenhada pelos professores que lhes permite tomar decisões conscientes sobre a sua intrusão e os seus alunos” (Arends, 1995, p. 256). Esta desempenha um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, não servindo apenas para medir o desempenho dos alunos, mas também como um meio para compreender as suas necessidades, dificuldades e progressos ao longo do tempo. Ao aprofundar esta reflexão, compreendo a importância desta tipologia de avaliação, mas percebo também que é necessário que seja entendida como um processo contínuo e formativo, que vai além da simples atribuição de notas. Uma avaliação eficaz assente em diferentes instrumentos e abordagens, permite que o professor obtenha uma visão mais abrangente do aluno, atendendo à sua individualidade e ao seu ritmo de aprendizagem.

Durante a realização da ficha de avaliação de Português, especificamente no domínio da leitura, fui confrontada com um exemplo prático que ilustra as complexidades e os desafios deste processo. Nesta atividade, foi necessário atribuir cores aos níveis de desempenho na leitura dos alunos, associando-as a critérios de avaliação específicos. Uma das alunas, ao ler de forma silabada e trocando a ordem das letras, apresentou dificuldades em manter uma leitura fluente e compreensível, o que implicou a atribuição do vermelho, de acordo com os critérios definidos. Este momento revelou-se particularmente difícil para mim, pois a aluna reagiu de imediato com tristeza e começou a chorar, consciente de que não tinha tido um bom desempenho. Este episódio levou-me a refletir sobre o impacto emocional da avaliação nos alunos. Ao colocar-me no lugar da aluna, senti a necessidade de transmitir-lhe compreensão, explicando-lhe que a leitura representava apenas uma pequena parte da ficha, oferecendo-lhe um momento de conforto. A simples pergunta “Queres um abraço?” despoletou na aluna um choro prolongado. Contudo, ao estar disponível para confortá-la, consegui ajudá-la a acalmar-se e a continuar a ficha, assegurando-lhe que estaria ali para apoiá-la sempre que precisasse. Este momento realçou a importância do professor estar disponível para os seus alunos.

Em síntese, práticas eficazes baseiam-se na reflexão e na flexibilidade pedagógica do professor, ajustando o ensino às necessidades dos alunos. Promover ambientes de aprendizagem adaptáveis e interdisciplinares tornam o ensino mais significativo, promovendo uma educação em que todos ensinam e aprendem. Dessa forma, estabelece-se uma relação bidirecional em que todos os envolvidos assumem os papéis de ensinar e aprender, enriquecendo o processo educativo.

“Quem ensina aprende a ensinar. E quem aprende ensina a aprender”

Paulo Freire

Referências Bibliográficas

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGRAW-HIL de Portugal, Lda.

Cañete, L. S. C. (2018). Reflexão e docência: um diálogo entre Dewey, Freire e Schön. In A. Bovo, F. Costa, L. Cañete, & P. Dorotéo. *Docência: formação, trabalho, vivências* (pp. 61-84). UEMG. <https://www.doi.org/10.36704/9788554780128>

- Lima, D. N., Cassimiro, A. C. S. S., & Rabelo, A. O. Interdisciplinaridade no âmbito da educação infantil: uma revisão sistemática. *Imagens da Educação*, 10(2), 125-138. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51225>
- Lundin, R. (1999). Flexible Teaching and Learning: Perspectives and Practices. *Proceedings of Tools for Flexible Learning Workshop*, 3-9. [Flexible Teaching and Learning: Perspectives and Practices | Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education](#)
- Passos, T. S., Oliveira, L. C. F., Neto, R. A. R., Menezes, A. R., Soares, G. R., Sousa, M. A. M. A., Gomes, S. M. S., & Silva, M. M. Além do convencional: como a sala de aula invertida revoluciona o ensino tradicional. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, 8(15), 1-34. <https://doi.org/10.55470/rechso.00132>
- Pollard, A., & Wyse, D. (2023). *Reflective Teaching in Primary Schools*. Bloomsbury. https://books.google.pt/books?id=MuuLEAAAQBAJ&pg=PP1&dq=Reflective+Teaching+in+Primary+Schools&hl=pt-PT&newbks=1&newbks_redir=1&sa=X&ved=2ahUKEwiqo5GU2NKJAxVbQ6QEHa3RBn4Q6AF6BAgNEAI
- Varela, M. R. B., & Menezes, A. G. M. (2023). A literatura infantil como um incentivador para o desenvolvimento da aprendizagem da criança no ensino infantil. **In** A. M. B. N. Tavares, & V. B. Nascimento. *Saberes e Práticas necessárias à atuação do Pedagogo*. (pp. 148-160). <https://doi.org/10.36470/famen.202311>
- Xavier, L. G. (2012) Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Exedra - Revista Científica*, 468-477. [Portugues-investigacao-ensino-exedra2012.pdf](#)

APÊNDICE XII - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À DÉCIMA TERCEIRA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

Com o término desta semana de Prática Pedagógica no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sinto a necessidade de olhar para além do imediato e refletir sobre o verdadeiro impacto da minha ação pedagógica, assim como da ação pedagógica da [REDACTED]. Toda esta experiência no 1.º Ciclo fez-me perceber que o ensino é como um jardim, onde nem sempre as sementes que plantamos crescem como esperávamos.

É aqui que entramos em ação, cuidando, regando, adaptando e encontrando formas de fazer essas sementes florescerem. Como Pestalozzi dizia: “O professor deve ser como um jardineiro, providenciando as melhores condições externas para que as plantas sigam o seu desenvolvimento natural. Afinal, a semente traz em si o projeto da árvore toda.” Esta reflexão pretende, assim, explorar de que formas podemos cuidar deste jardim, encontrar caminhos para que as sementes floresçam e, acima de tudo, como jardineiros, tornar as nossas práticas mais significativas e envolventes. Ser professor é também reconhecer e compreender os obstáculos que surgem pelo caminho.

Assim, falar sobre esta semana é, essencialmente, destacar um aspeto que se tem vindo a acentuar nas últimas semanas: a considerável dispersão no grupo. A atenção parecia oscilar e o envolvimento nas atividades fluía. Esta constatação levou-me a questionar o que poderia estar na origem deste comportamento. A verdade é que estamos a chegar à reta final do ano letivo e, se nós, enquanto professoras, também estamos cansadas, porque não estariam eles também? É fácil esquecer que o cansaço não é exclusivo dos adultos. Muitas vezes exigimos dos alunos uma energia constante e uma concentração contínua, como se o cansaço não existisse para eles.

No entanto, também enfrentam as exigências da rotina escolar, os testes, os trabalhos, as expectativas, e ainda vivem momentos cruciais do seu desenvolvimento emocional, social e pessoal. Foi precisamente neste contexto que a [REDACTED] assumiu uma postura notável. Perante a agitação e o possível desafio de manter a calma, ela compreendeu que grande parte desse comportamento era, na verdade, uma reação natural e compreensível ao cansaço acumulado dos alunos. Essa consciência levou a que se valorizassem espaços de diálogo, onde os alunos pudessem expressar o que sentiam e o que necessitavam naquele momento. Estas ações ajudaram a reequilibrar o ambiente e a promover um envolvimento mais genuíno e espontâneo.

Este reconhecimento leva-me a pensar que, mais do que impor o cumprimento de um plano, é importante ouvir o grupo, adaptar o ritmo e oferecer outras formas de aprendizagem. Talvez o aparente desinteresse seja apenas uma forma de resistência a algo que, naquele momento, deixou de fazer sentido para eles. Talvez o que estejam a pedir, ainda que de forma indireta, seja algo mais leve, mais criativo e mais ligado ao corpo e à emoção.

Foi neste contexto, em que o cansaço e a dispersão pareciam dominar, que um momento se destacou e contrastou claramente com essa apatia: o ensaio da dramatização para o Dia Aberto. Nesse instante, o ambiente transformou-se por completo. O entusiasmo era palpável, as gargalhadas eram espontâneas e

sinceras e senti, de forma muito clara, que ali estava presente algo verdadeiramente educativo. Esta experiência fez-me perceber, mais uma vez, o valor de uma educação que toca os alunos de forma genuína, que os envolve e faz com que se sintam parte de algo com sentido.

Perguntei-me, então, o que terá a dramatização de especial para provocar tal envolvimento. *Será o trabalho colaborativo? A possibilidade de se verem a si próprios de forma criativa e fora do contexto académico habitual?* Estas questões fazem-me refletir enquanto futura professora, pensando em como poderei transportar esta energia para outras áreas do processo de ensino-aprendizagem e como posso garantir que mais momentos na escola sejam vividos com este nível de envolvimento e autenticidade. Assim, dou por mim a revisitar o potencial transformador da dramatização no contexto educativo, uma vez que com esta componente curricular pretende-se “que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário.” (Ministério da Educação, s.d., p.7).

Durante esta semana, a [REDACTED] destacou-se como uma incentivadora importante da interpretação das personagens, orientando os alunos com sugestões construtivas para melhorar as suas atuações e aprofundar a expressividade das suas personagens. A sua intervenção ajudou os alunos a sair do papel de recetores passivos de informação e a tornar-se criadores ativos de experiências e significados. Por fim, reconheço também o valor da dramatização enquanto ferramenta pedagógica transversal, já que esta “coloca o aluno em contacto com aquilo que ele tem que aprender sem que este perceba que está a adquirir o conhecimento [...] um atalho para desenvolver capacidades de expressão e comunicação dos alunos” (Silva, 2022, p.11).

Esta aprendizagem quase "invisível", que ocorre de forma natural e prazerosa, deveria ser mais explorada noutras áreas curriculares, aspeto que certamente irei reforçar na minha futura prática. Esta experiência com a dramatização não se esgotou num momento pontual de sucesso e envolvimento, mas foi um sinal claro de que é possível ensinar de forma significativa e criativa. Cabe-nos agora, enquanto educadoras e professoras, procurar recriar mais momentos assim, em que a escola se transforme num espaço vivo de descoberta, partilha e autenticidade.

Em contraste, esta semana voltaram a realizar-se fichas de avaliação e provas de monitorização de aprendizagem. Ao acompanhar os alunos durante a realização da ficha de matemática e ao longo da semana, fui percebendo uma inquietação crescente. Apesar de todo o trabalho e atividades desenvolvidas ao longo do tempo, constatei que muitos alunos ainda manifestavam hesitação e insegurança perante o formato formal da avaliação. Ao observar os alunos, percebi que este formato, por vezes rígido e formal, não reflete toda a riqueza das aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Toda esta dinâmica fez-me questionar: *estaremos realmente a avaliar o que os alunos sabem e aprenderam, ou apenas a sua capacidade de enfrentar um momento de pressão? Ou será que esta é a melhor forma de avaliar o percurso de cada aluno?*

Esta reflexão levou-me ao conceito de avaliação humanizadora, que enfatiza a necessidade de transformar as práticas avaliativas para construir aprendizagens significativas. Como alerta Hoffmann (2001, como citado em Santos et al., 2024), a avaliação sumativa pode seguir uma lógica de exclusão e competição, deixando de lado aspetos subjetivos e fundamentais do processo de aprendizagem, podendo até desmotivar os alunos. Percebo, assim, a urgência de ressignificar as práticas avaliativas, conforme

defendem Santos et al. (2024): “é essencial garantir que todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias, tenham uma experiência de aprendizado significativa” (p.4).

É necessário transformar a avaliação num espaço de diálogo e construção coletiva, onde professores e alunos caminhem juntos, refletindo sobre o que foi aprendido e os desafios que ainda existem (Santos et al., 2024). É neste sentido que quero ser enquanto professora: valorizar cada momento da aprendizagem dos alunos, criando um ambiente em que se sintam seguros para expressar dúvidas, tentar, cometer erros e aprender. Por conseguinte, apesar de a avaliação sumativa ser um aspeto obrigatório no nosso ensino, acredito que a avaliação não deve ser um episódio isolado e formal, mas sim um instrumento ao serviço da aprendizagem, um diálogo aberto e colaborativo que permita aos alunos reconhecer as suas conquistas e refletir sobre os seus desafios (Santos et al., 2024). Só assim, na minha opinião, poderemos construir uma escola verdadeiramente humanizadora, onde o conhecimento é construído com significado, sentido e emoção.

Ao terminar esta semana de prática pedagógica, reafirmo a convicção de que ser professora vai muito além de transmitir conhecimentos, tratando-se antes de cuidar, observar e adaptar-se às necessidades dos alunos. Enfrentar a dispersão e o cansaço do grupo levou-me a valorizar a importância de ouvir os alunos, reconhecer os seus momentos de fragilidade e proporcionar-lhes experiências de aprendizagem que sejam significativas, criativas e humanizadas. A experiência da dramatização revelou-se um caminho poderoso para envolver as crianças a nível emocional e intelectual, abrindo portas a novas formas de ensinar e aprender.

Neste processo, a intervenção da [REDACTED] foi crucial. A sua capacidade de incentivar a interpretação das personagens, com sugestões construtivas que ajudaram os alunos a aprofundar a expressividade e a criatividade, transformou o ensaio num momento de grande envolvimento e autenticidade. Além disso, a sua postura calma e empática perante a agitação e o cansaço do grupo contribuiu para criar um ambiente mais equilibrado e acolhedor, onde os alunos se sentiram ouvidos e compreendidos. Ao longo da semana, reforcei também a importância de realizar uma avaliação contínua, de enfrentar desafios sem medo e de dar voz aos alunos. Acredito cada vez mais que a sala de aula deve ser um espaço onde o erro faz parte do processo, onde se valoriza o percurso mais do que o produto final.

Assim, concluo esta reflexão com a convicção de que, enquanto futura professora, o meu compromisso será cultivar este jardim da aprendizagem com paciência, criatividade e sensibilidade, promovendo um ambiente onde todos se sintam valorizados e motivados para crescer, cometer erros e aprender de forma autêntica e significativa.

Referências bibliográficas:

Ministério da Educação (s.d). *Organização Curricular e Programas - 1º ciclo do Ensino Básico*.

Ministério da Educação. [979-03-CAPA-CONTRA](#)

Santos, F. E. S., Távora, J. A. P., Jeckel, L. G. B. C., Nunes, M. F., Melo, E. A., Martins, A. L. S., Santos, F. S., Oliveira, A. A. T., Pereira, V., Silva, L. P., Gama, G. O., & Gama, C. O. (2024). A

avaliação contínua e aprendizagem significativa: reflexões e desafios. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 13(2), 1- 15. <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-381-2024>

Silva, M. I. M. F. (2022). *Teatro para crianças. Atividade didática com alunos do 1.º e 2.º Ciclos* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho: Instituto de Educação]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/91247>

APÊNDICE XIII - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À DÉCIMA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

Com o término desta semana de Prática Pedagógica no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é essencial refletir sobre os momentos mais marcantes da minha experiência, tanto a nível pessoal como no que se refere à minha ação pedagógica. Começar por refletir sobre esta semana é pensar naquela que, para mim, foi uma das mais exigentes, mais concretamente ao nível da gestão do grupo. Apesar de até ao momento ter enfrentado certos desafios mais focalizados, esta semana senti de forma muito clara que a minha presença na sala de aula não estava a ter o efeito desejado. Ao longo dos dias, os alunos mostravam-se muito distraídos, agitados e com grande dificuldade em manter o foco. Apesar das minhas intervenções frequentes, tentando apelar ao silêncio, à concentração e ao respeito mútuo, tudo parecia ter apenas um impacto momentâneo.

Passados poucos minutos, o ruído e a agitação voltavam com a mesma intensidade. Esta situação fez-me sentir que estava a perder o controlo da turma, como se aquilo que tentava construir com esforço estivesse a desmoronar-se aos poucos. Neste sentido, torna-se evidente o que Arends (1995) afirma ao considerar que “(...) a gestão da sala de aula e a instrução estão interligadas/relacionadas. A gestão da sala de aula não é um fim em si mesma; é uma das funções do papel de liderança do professor” (p. 19), sendo esta indissociável da própria instrução. Neste contexto, não pude deixar de me questionar: *estarei a utilizar as estratégias mais adequadas às características deste grupo? Os alunos estarão mais irrequietos por algum aspeto ao longo da semana? Como posso reajustar as minhas abordagens para criar um ambiente mais sereno, mas também mais cativante?*

Ao refletir sobre o assunto, percebi que era necessário parar e observar com mais atenção. Percebi que, em alguns momentos, as propostas levavam a que os alunos estivessem mais agitados, mas também que o comportamento do A mudava toda a dinâmica da turma. Esta estava calma, mas ficava muito mais agitada quando o A tinha comportamentos desafiantes e perturbadores. Neste sentido, também me questionei se as estratégias utilizadas até então estavam a perder a eficácia, mas a verdade é que, quando aplicadas funcionam. Por isso, comecei a pensar na importância de antecipar os momentos de maior tensão e preparar atividades que promovam não só o envolvimento, mas também a autonomia dos alunos na gestão do seu próprio comportamento.

Ao falar com a [REDACTED] percebi que ela tinha sentido o mesmo que eu, confirmando as minhas dúvidas. Através deste diálogo, vamos construindo práticas mais sustentadas e reflexivas que nos permitam crescer em simultâneo para atingir os mesmos objetivos. Foi através do diálogo que compreendi que, em futuras intervenções, será essencial aplicar diferentes estratégias quando não estiver a conseguir controlar o grupo. Por exemplo, será necessário parar o que estamos a fazer e realizar uma pausa ativa, ou seja, interromper conscientemente a atividade para recentrar a atenção do grupo, promovendo momentos breves de movimento, respiração ou dinâmicas de curta duração que ajudem a reorganizar o ambiente e a energia da sala. Tal como Almeida (2015) refere,

a relação pedagógica é construída com base nas interações humanas entre professor e alunos, estando diretamente dependente do ambiente que o professor promove, mas também da empatia desenvolvida,

através do respeito pela individualidade, da capacidade de escutar e compreender, e da promoção do respeito mútuo (p. 10).

Esta tomada de consciência reforçou a ideia de que insistir na planificação sem considerar o estado emocional e comportamental dos alunos pode ser a atitude errada. Em vez disso, é necessário ajustar o ritmo e criar pequenas pausas, pois isso pode ser uma forma eficaz de recuperar o foco coletivo. Esta semana desafiou-me, sem dúvida, neste aspeto, mas também me fez compreender que o crescimento profissional muitas vezes implica enfrentar, com coragem, os momentos em que tudo parece mais difícil. É nesse desconforto que se esconde a oportunidade de aprender de facto.

Apesar de ter sido uma semana em que senti que algumas coisas me escapavam entre os dedos, foi uma semana que me enriqueceu muito enquanto professora e que me permitiu sair da rotina e ver a educação com outros olhos. A continuação do projeto "Tesouros do Tempo – Memória dos Nossos Avós" proporcionou-me uma nova perspetiva sobre a turma ao longo desta semana. De forma surpreendente, ao longo da proposta, observei um envolvimento muito mais positivo por parte dos alunos. As atividades, pelo seu carácter afetivo, cooperativo e interdisciplinar, criaram um ambiente mais tranquilo e produtivo. Notei que os alunos se mostraram curiosos, interessados e motivados, o que me fez refletir sobre o poder do trabalho de projeto e da aprendizagem significativa.

Como é possível que os mesmos alunos, que são tão difíceis de gerir noutros contextos, se revelem tão colaborativos quando a proposta vai ao encontro dos seus interesses e experiências de vida? Esta reflexão reforça a importância de repensar as metodologias e estratégias educativas, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, valorizando os seus conhecimentos, identidade e relação com o mundo. Torna-se evidente que, quando o ensino se alicerça no que é real e relevante para os alunos, potencia-se não só o seu envolvimento, mas também o desenvolvimento de competências essenciais de forma mais significativa e duradoura.

Interligado ao projeto está assim, a realização da atividade/proposta idealizada, mais concretamente, a exploração das danças tradicionais portuguesas e das suas características, bem como a sua aplicabilidade em diferentes contextos. De facto, foi aqui que começou a surpresa ao longo da semana, mais concretamente com a análise da letra da dança tradicional "Padeirinha". Ao preparar a atividade, confesso que fiquei com algumas dúvidas. A letra, com termos e expressões mais antigas, causou-me inicialmente alguma dificuldade de compreensão e receei que os alunos não conseguissem fazer essa desconstrução. No entanto, fiquei agradavelmente surpreendido com a resposta deles: demonstraram uma grande capacidade de interpretação, pensamento crítico e sensibilidade cultural.

Este episódio levou-me a refletir sobre como, por vezes, subestimamos aquilo de que os alunos são capazes. *Será que, por insegurança ou por tentarmos facilitar-lhes o percurso, estamos a limitar os desafios que enfrentam? Ou quantas vezes, mesmo sem intenção, deixamos de reconhecer verdadeiramente o seu potencial?* Esta experiência reforçou a importância de confiar nos alunos, de lhes propor tarefas ricas e significativas, mesmo quando, à partida, nos pareçam exigentes. Esta experiência reforçou em mim uma certeza: confiar nos alunos não é um ato de risco, mas de respeito. Trata-se de um respeito profundo pela sua inteligência, pelas suas experiências e pela sua capacidade de nos surpreenderem.

Ainda no âmbito do projeto, a atividade de dança foi, para mim, particularmente marcante a nível pessoal. A dança nunca foi uma área com a qual me sentisse à vontade. Sempre a encarei com algum distanciamento e, muitas vezes, evitava envolver-me em atividades que a envolvessem. No entanto, ao ser confrontada com a necessidade de dinamizar uma aula de dança, senti-me desafiada a sair da minha zona de conforto. A verdade é que essa experiência foi transformadora. Descobri que a dança, quando utilizada de forma pedagógica, pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento motor e expressivo dos alunos, bem como para promover a coesão do grupo, o respeito mútuo e a alegria na aprendizagem.

A dança, quando integrada no contexto escolar, revela-se um conteúdo essencial para o desenvolvimento dos alunos, permitindo-lhes explorar o autoconhecimento, a relação com os outros, bem como o mundo das emoções, da imaginação e da criação. Esta prática proporciona inúmeras possibilidades de trabalho corporal, favorecendo a expressão livre e significativa dos movimentos. Além disso, quando abordada numa perspetiva educativa e cultural, promove a valorização da diversidade e estimula a criatividade e a interpretação, contribuindo para uma compreensão mais profunda do mundo e das dinâmicas sociais, sem se limitar a uma atividade meramente funcional ou ligada exclusivamente a contextos informais (Monteiro, 2018). Sendo a dança educativa essencial nas práticas, esta, segundo Sousa (2003, como citado em Monteiro, 2018), “[...] é constituída por propostas de movimento lúdico-expressivo-criativo, com o objetivo, não de se ensinar a dançar, mas de promover o desenvolvimento integral da criança.” (p.30)

Este momento levou-me a questionar: *que outras descobertas poderiam surgir se experimentasse e arriscasse mais? ou estarei eu a limitar a minha capacidade de sair da caixa com medo de falhar?* Na verdade, o medo de falhar pode funcionar como uma barreira silenciosa que me impede de explorar novas possibilidades. No entanto, esta experiência com a dança demonstrou-me que é precisamente quando me permito sair da minha zona de conforto, mesmo com medo e insegurança, que ocorre o verdadeiro crescimento. Se não tivesse arriscado, continuaria a alimentar uma ideia limitada sobre as minhas capacidades e a perder a oportunidade de proporcionar aos alunos experiências mais ricas, diversificadas e significativas.

Assim, acredito que cada risco, cada tentativa fora da zona de conforto, pode abrir portas a descobertas não só sobre os recursos pedagógicos disponíveis, mas também sobre mim enquanto professora, permitindo-me conhecer um pouco mais o meu "eu". O medo da falha pode continuar a existir, mas não pode ser maior do que a vontade de aprender, de inovar e de proporcionar um ambiente educativo onde a autenticidade e a criatividade tenham espaço para florescer.

Por todas as razões anteriormente mencionadas, esta semana foi, sem dúvida, intensa. Por um lado, fezei-me confrontar com as minhas limitações e com os momentos em que me senti impotente e frustrada. Por outro, proporcionou-me aprendizagens valiosas, descobertas inesperadas e momentos de verdadeira conexão com os alunos. Este percurso tem-se revelado um espaço de aprendizagem constante, não só para os alunos, mas também para mim. Um caminho cheio de desafios que me permitem refletir, crescer e ainda conquistas que confirmam que ser professora é muito gratificante. Assim, é nesta reflexão constante, feita de dúvidas, pequenas vitórias e recomeços, que continuo a construir práticas mais conscientes e transformadoras.

Referências bibliográficas

Almeida, J. C. (2015). *Competências do Professor do 1º CEB na Gestão dos Comportamentos em Sala de Aula* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/16554>

Arends, (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Porto Editora.

Monteiro, B. M. B. (2018). *A Dança como ferramenta para novas aprendizagens no 1º ciclo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/23877>

APÊNDICE XIV - REFLEXÃO INDIVIDUAL RELATIVA À DÉCIMA QUARTA SEMANA DE PP EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

Refletir sobre esta semana é, acima de tudo, reviver os últimos dois dias de prática pedagógica com um olhar atento e emocional. Esta foi, sem dúvida, uma semana emotiva, marcada por despedidas, conquistas visíveis e uma profunda consciência do caminho percorrido. As propostas desenvolvidas, a saída à bacia hidrográfica do rio Lis, os momentos de avaliação e o treino da dramatização foram mais do que atividades planeadas, foram expressões concretas de um percurso partilhado, repleto de crescimento e descoberta. Ao observar os alunos, percebi com clareza o quanto evoluíram: na autonomia, na curiosidade, na forma como se posicionam perante os desafios. Senti um orgulho profundo, não apenas pelo que conquistaram, mas por ter feito parte ativa desse processo.

Saber que, de alguma forma, fui uma presença significativa neste caminho de construção deixa-me com o coração cheio. Foi uma semana que me lembrou que educar é, também, acompanhar de perto essas pequenas grandes transformações. Ver o brilho nos olhos das crianças, escutar os seus agradecimentos espontâneos, sentir o afeto com que nos acolheram, tudo isso foi a confirmação de que deixámos marcas genuínas. Frases como “és a melhor professora do mundo” ou “os teus próximos alunos vão ter muita sorte” não foram apenas elogios, foram sinais de que fomos presença, apoio e referência.

Assim, olho para trás com um sentimento profundo de gratidão, transformação e consciência. Esta experiência foi mais do que uma oportunidade formativa: foi um verdadeiro processo de (re)descoberta pessoal e profissional, no qual me fui construindo e reconstruindo a partir da escuta, da ação, da dúvida e da emoção. Cada semana foi uma viagem, com encontros marcantes, desafios exigentes e aprendizagens que deixaram marcas indestrutíveis na minha identidade enquanto futura professora.

Desde os primeiros dias, compreendi que a docência não se define apenas pelo domínio dos conteúdos ou pela eficácia na planificação é, acima de tudo, uma prática relacional, humana e sensível. Ensinamos com a nossa presença, com o nosso olhar, com a forma como acolhemos cada pergunta, cada erro e cada silêncio. E foi nesse espaço relacional que fui crescendo. Cresci ao escutar com atenção genuína os alunos, ao aceitar as minhas falhas como oportunidades de crescimento, ao reformular caminhos e ao descobrir que educar implica, acima de tudo, disponibilidade para o outro, para o seu ritmo, para a sua emoção e para a sua singularidade.

Reconheço, entre os meus pontos fortes, a capacidade de refletir criticamente sobre a minha prática e de agir com intencionalidade pedagógica. Esta reflexão contínua foi uma âncora nos momentos de incerteza e permitiu-me compreender melhor o impacto das minhas decisões. Através dela, ajustei estratégias, reorientei metodologias e, sobretudo, mantive-me fiel a uma pedagogia centrada nos alunos e nas suas necessidades reais. Como refere Alarcão (2005, p. 99, como citado em Fontana & Fávero, 2013), “uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p.11). Momentos como a dinamização de atividades como o projeto “Tesouros do Tempo” mostraram-me que o verdadeiro envolvimento dos alunos acontece quando lhes damos espaço para criar, imaginar, colaborar e

sentir. Quando os alunos se tornam protagonistas, a aprendizagem deixa de ser uma imposição e transforma-se numa experiência vivida e significativa.

Este projeto, mais do que uma proposta curricular, foi um caminho emocional e pedagógico que me mostrou como o passado pode ser um aliado poderoso na educação do presente. Ao mergulharmos nas memórias dos avós dos nossos alunos, percebemos que estávamos a criar laços invisíveis entre gerações, a fortalecer identidades e a despertar consciências. A recolha de entrevistas, a produção de textos, os gráficos com dados reais e a dramatização foram apenas algumas das experiências que permitiram a consolidação de competências em componentes curriculares tão diversas. Mais do que conteúdos, este projeto promoveu a construção de um conhecimento afetivo e emocionalmente significativo.

A aposta em metodologias ativas, como o trabalho colaborativo, os jogos didáticos e as atividades exploratórias fora da sala de aula, permitiu-me criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, onde a autonomia, a partilha e a criatividade se tornaram pilares. Fiquei particularmente marcada por momentos em que os alunos tomaram a iniciativa, fizeram perguntas inesperadas ou se expressaram com entusiasmo em atividades práticas. Como defendem Passos et al. (2024), ao deslocar a centralidade da transmissão para a descoberta ativa, promove-se a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Como referem Ribeiro et al. (2018), “é da responsabilidade dos adultos criar e manter um espaço de aprendizagem adequado às necessidades de todos os alunos, de forma que se sintam parte do espaço escolar e que seja um local seguro para o seu desenvolvimento” (p. 319). Esta perspetiva reforça a importância de ambientes que não só estimulam cognitivamente, mas que também acolhem emocionalmente, valorizando cada aluno na sua individualidade.

Um aspeto que também valorizo no meu percurso foi a abertura à experimentação e ao risco. Saí da minha zona de conforto em diversas ocasiões, nomeadamente ao integrar a dança em contexto educativo, apesar de inicialmente me sentir insegura nesse domínio, e percebi que é na vulnerabilidade que muitas vezes encontramos a coragem para crescer. Este caminho de superação foi acompanhado por uma escuta atenta aos alunos, através da qual fui recolhendo feedback, explícito ou implícito, que me orientou e fortaleceu. Descobri o poder da escuta, da improvisação, da empatia e da aprendizagem feita com o coração. Deixei de querer apenas ensinar para passar a querer aprender com os alunos, com os seus olhares curiosos, com as suas memórias familiares, com a alegria genuína com que se entregaram ao projeto. Hoje, sou uma professora mais consciente do meu papel, capaz de integrar conhecimentos, de estabelecer laços e de valorizar as experiências dos alunos como uma poderosa ferramenta pedagógica e afetiva. Esta experiência mostrou-me que a escola pode e deve ser um lugar onde o passado e o futuro se encontram através das crianças.

Contudo, seria incompleto não reconhecer os desafios e os aspetos que necessitam de melhoria. A gestão do tempo revelou-se uma dificuldade recorrente, especialmente em aulas mais dinâmicas. Apesar de uma planificação detalhada, nem sempre consegui cumprir os objetivos no tempo previsto, o que me levou a repensar a relação entre planeamento e flexibilidade. Percebi que, por vezes, a aprendizagem mais significativa nasce precisamente nas pausas, nos desvios, nos momentos em que os alunos são agentes da aprendizagem. Assim, aprendi que ser eficaz nem sempre é sinónimo de cumprir um plano à risca, mas sim de estar atenta ao que faz sentido no aqui e agora da sala de aula.

A gestão do comportamento foi outro aspeto desafiante. Em algumas ocasiões, senti dificuldade em manter o foco do grupo, o que gerou momentos de frustração e de desgaste emocional. Esses momentos mostraram-me a importância de antecipar contextos de maior tensão, de diversificar os ritmos e de apostar mais em pausas ativas, na autonomia e no movimento como estratégias reguladoras. Compreendi que a rigidez, quando não se adapta ao estado emocional da turma, pode tornar-se contraproducente. Por isso, levo comigo a certeza de que preciso continuar a desenvolver uma liderança pedagógica firme, mas empática, uma autoridade que não impõe, mas que orienta, que cuida, que dá segurança sem sufocar a liberdade.

A mediação de recursos digitais e audiovisuais, como os vídeos pedagógicos, foi também uma área que me desafiei. Aprendi que o uso destes recursos exige uma intenção clara e uma mediação atenta, para que não se tornem meras distrações ou momentos de transição. É preciso transformar o “ver” em “compreender”, e isso só se alcança com perguntas, pausas estratégicas e exploração crítica. O recurso por si só não ensina, é o professor quem transforma o instrumento em experiência de aprendizagem. Este semestre obrigou-me a repensar as minhas práticas e a refletir sobre cada decisão pedagógica, uma vez que o pensamento reflexivo nos permite submeter as nossas ações à análise e formular hipóteses de maneira organizada (Cañete, 2018).

Neste percurso, o papel da [REDACTED] foi absolutamente determinante. A nossa colaboração revelou-se um verdadeiro espaço de co-construção, onde a escuta, a partilha e o respeito mútuo estiveram sempre presentes. A [REDACTED] mostrou-se uma parceira atenta, reflexiva e comprometida. A sua capacidade de integrar diferentes recursos e de promover o envolvimento emocional dos alunos foi uma fonte de inspiração. Foi com ela que planeei, reajustei e celebrei cada pequena vitória. Foi com ela que enfrentei os momentos de desafio e de dúvida. E foi com ela que descobri o poder do trabalho em equipa na construção de uma prática pedagógica intencional, coesa e humanizadora. Assisti também à sua evolução ao longo das semanas, ganhando cada vez mais confiança, segurança e clareza na gestão da turma. A nossa complementaridade tornou o processo mais rico e permitiu-nos chegar mais longe, sempre com o foco no bem-estar e no desenvolvimento dos alunos. A [REDACTED] mostrou-me, com o seu exemplo, que ser professora não é ter todas as respostas, mas estar disponível para aprender com os outros, sejam eles alunos, colegas ou pares pedagógicos.

Concluo esta etapa com mais certezas do que dúvidas. Ser professora é estar em permanente construção. É escutar com atenção, ajustar com sensibilidade, planejar com consciência e intervir com empatia. É aceitar que nem tudo corre como previsto, mas que tudo pode ser oportunidade de aprendizagem. É olhar cada aluno como um ser inteiro, com história, emoções e potencial. É cultivar o vínculo, dar espaço ao erro e transformar o quotidiano da sala de aula num espaço vivo de descoberta, de crescimento e de relação.

Levo comigo cada olhar, cada gesto, cada pergunta e cada silêncio. Levo comigo as aprendizagens que fiz com os alunos, com a [REDACTED], com a professora cooperante, com a professora Clarinda e com todos os que fizeram parte desta jornada. E levo, acima de tudo, a certeza de que quero ser uma professora que ensina com o coração, que acredita na força da escuta e na beleza da aprendizagem partilhada. Porque educar, para mim, é um ato de presença, de coragem e de amor. E é por isso que continuo. Em caminho.

Em construção. No início do mestrado, recebi uma pulseira com a frase: “Siga sempre confiante no seu potencial.” E esse foi, de facto, o percurso que fiz. Escolhi acreditar, mesmo nas incertezas. Mantive-me fiel a uma escuta sensível, a uma prática intencional e a uma entrega genuína ao processo de ensinar e aprender. A pulseira tornou-se um símbolo silencioso de um compromisso comigo mesma: crescer com os outros, aprender com cada passo e ensinar com o coração.

Com dúvidas, sim, mas com um compromisso de ser uma presença transformadora na vida de quem aprende comigo. Cheio de histórias, de risos partilhados, de descobertas inesperadas. E, sobretudo, com a certeza de que cada momento valeu a pena. As crianças mostram-nos o verdadeiro sentido da vida, ao ouvirem com o coração aberto e ao demonstrarem que a aprendizagem mais valiosa é aquela que nos transforma interiormente. Como uma aluna disse sobre o projeto que desenvolvemos ao longo do semestre: “Ele é amor, memória e descoberta.” Talvez também seja isso que hoje me define enquanto professora.

Referências Bibliográficas

- Cañete, L. S. C. (2018). Reflexão e docência: um diálogo entre Dewey, Freire e Schön. In A. Bovo, F. Costa, L. Cañete, & P. Dorotéio. *Docência: formação, trabalho, vivências* (pp. 61-84). UEMG. <https://www.doi.org/10.36704/9788554780128>
- Fontana, M. J., & Fávero, A. A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e a prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17). 1-14. https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf
- Passos, T. S., Oliveira, L. C. F., Neto, R. A. R., Meneses, A. R., Soares, G. R., Sousa, M. A. M. A., Gomes, S. M. S., & Silva, M. M. Além do convencional: como a sala de aula invertida revoluciona o ensino tradicional. *Revista Educação, Humanidades e Ciências* <https://doi.org/10.55470/rechso.00132>
- Ribeiro, M. A., Falcão, F., Félix, S., & Machado, S. (2018). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita. Um guia para o sucesso dos nossos filhos*. Oficina livro.

APÊNDICE XV- AUTOAVALIAÇÃO DE ALGUNS DOS ALUNOS ACERCA DO PROJETO

Autoavaliação do projeto: "Tesouros do Tempo: Memórias dos nossos avós"

1. Se pudesses guardar este projeto dentro de uma caixinha do tempo... o que colocavas lá dentro?

Escolhe três coisas que simbolizem o que viveste neste projeto e explica a razão pela qual escolheste cada uma:

1. Danças típicas porque as professoras estagiárias aprenderam e foram fazer nós aprendermos.
2. Jogos típicos de antigamente para fazermos o filme.
3. Horta pois nós trabalhamos na horta como antigamente os nossos avós.

2. O que descobriste sobre os teus avós que nunca imaginavas? Conta uma curiosidade, uma história engraçada ou um momento especial:

Que eles viviam na mesma aldeia.

3. Se tivesses de contar este projeto a alguém que nunca o viveu, como o resumias em apenas 5 palavras?

Dança, teatro, horta e fatos tradicionais.

4. Imagina que este projeto era transformado num filme. Que título darias ao filme?

Título: "Os meus avós"

5. O que aprendeste com o passado... que queres levar para o futuro? Escreve uma ideia, um valor ou uma aprendizagem que levas contigo:

Eu queria levar para o futuro a memória de que no passado não havia muitas coisas que nós temos o nosso tablet.



Autoavaliação do projeto: “Tesouros do Tempo: Memórias dos nossos avós

1. Se pudesses guardar este projeto dentro de uma caixinha do tempo... o que colocavas lá dentro?

Escolhe três coisas que simbolizem o que viveste neste projeto e explica a razão pela qual escolheste cada uma:

1. Dança: porque dançámos muito.
2. Teatro: porque fizemos teatro e foi divertido.
3. Horta:

2. O que descobriste sobre os teus avós que nunca imaginavas? Conta uma curiosidade, uma história engraçada ou um momento especial:

Que a minha avó chorava para não ir à escola porque já sabia que ia levar uma ranguada.

3. Se tivesses de contar este projeto a alguém que nunca o viveu, como o resumias em apenas 5 palavras?

Alegre, Divertido, Fixe, Amizade, Trabalho de grupo.

4. Imagina que este projeto era transformado num filme. Que título darias ao filme?

Título: “ Os avós são crianças ”

5. O que aprendeste com o passado... que queres levar para o futuro? Escreve uma ideia, um valor ou uma aprendizagem que levas contigo:

Que quando as pessoas iam à praia não usavam fato de banho e que os nadadores salvadores viam se as pessoas vestiam calções até abaixo do joelho e camisola comprida.



APÊNDICE XVI- CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

Autorização para a recolha de dados dos Educandos no projeto de intervenção

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Nós, [REDACTED] [REDACTED] e Carolina Alves Policarpo, alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, na escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no Instituto Politécnico de Leiria, supervisionada pela docente Joana Luís, vimos por este meio pedir a sua autorização para a recolha de dados do seu educando no âmbito do projeto de intervenção “Às coisas perdidas damos-lhe outro valor”, com futura possibilidade de ser um trabalho de investigação para o relatório final de Mestrado.

Este tem como principal objetivo, disponibilizar às crianças uma pequena área no salão com peças soltas, com o intuito de despoletar aprendizagens que emergem do contacto das crianças com os materiais, assim como a curiosidade, criatividade e interações. Deste modo, agradecemos, lembrando que todos os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins unicamente académicos e, como tal será garantida a privacidade e confidencialidade dos dados fornecidos.

Com os melhores cumprimentos,

[REDACTED]

Carolina Policarpo

Autorizo Não autorizo

Encarregado de Educação,

APÊNDICE XVII- FICHA DE OBSERVAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS

Data:

Nome da criança:

Idade:

Tipos de materiais disponibilizados:

(M) Manhã/(T) Tarde

Interações

Tipos de brincar

Nível de envolvimento

Descrição de períodos de 2 minutos cada	Interações	Tipos de brincar					Indicadores:				
							5	4	3	2	1
F/M	E/M	C/C	F-C	L							
Hora:											

Nota: adaptada da ficha de observação do envolvimento da criança do Manual DQP-
Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (Oliveira-Formosinho, 2009)

APÊNDICE XVIII- NOTAS DE CAMPO REGISTRADAS

Bernardo

Número da sessão	Peças soltas utilizadas	Ações com as peças soltas	Interações	Evidências
1	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de plástico - Argolas de espuma - Caixa de ovos 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizou os tubos como suporte para atividades de enfiamento. • Experimentou enfiar um tubo de plástico mais fino dentro de um tubo mais grosso. • Dispôs as argolas lado a lado. • Enfiou as argolas no tubo de plástico até o preencher completamente. • Realizou enfiamentos das argolas na parte saliente da caixa de ovos. • Utilizou a caixa de ovos como suporte para enfiamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Bernardo não interagiu com nenhuma criança nem com nenhum adulto. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de cartão - Cápsulas de café 	<ul style="list-style-type: none"> • Usou os tubos como suporte para colocar lá dentro as cápsulas de café. • Transportou as cápsulas do chão para o interior do tubo, largando-as sobre a abertura do tubo. • Agrupou as cápsulas maiores, empilhando-as na vertical e colocando as cápsulas sobrepostas umas nas outras. • Ordenou as cápsulas na sequência: grande, pequena, pequena, pequena, grande. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Bernardo não interagiu com nenhuma criança nem com nenhum adulto. 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Bobines de plástico - Rolos de papel - Tecidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizou empilhamentos, colocando as bobines na vertical. • Ordenou algumas bobines na horizontal, formando uma linha por onde podia andar. • Tentou empilhar os rolos por cima das bobines de plástico. • Bateu dois rolos um no outro, produzindo 	<ul style="list-style-type: none"> • O Bernardo interagiu com o Carlos e a Inês quando estes tentavam subir para as bobines. Empurrou o Carlos, 	<p><i>“O B organizou as bobines de plástico lado a lado, criando uma linha. Subiu para as bobines e realizou o percurso diversas vezes, andando de um lado para o outro. O C e a I</i></p>

		<p>sons.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atirou os tecidos ao ar e observou-os a cair. 	<p>demonstrando desconforto por estarem a tentar subir para algo que tinha construído. A sua expressão facial alterou-se, revelando descontentamento, mas, posteriormente, deixou que continuassem a brincar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pediu ajuda ao adulto através do olhar e ao estender o rolo de papel quando não conseguiu colocá-lo em cima da bobine. 	<p><i>aproximaram-se e tentaram subir para cima das bobines. O B ao observar o C a subir, empurrou-o com uma das suas mãos e a sua expressão facial alterou, demonstrando descontentamento. Depois deixou o C e a I circularem por cima das bobines”</i></p>
--	--	--	--	--

Carlos

Número da sessão	Peças soltas utilizadas	Ações com as peças soltas	Interações	Evidências
1	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de plástico - Argolas de espuma - Rolhas de cortiça - Caixa de ovos 	<ul style="list-style-type: none"> • Usou os tubos de plástico como suporte para realizar enfiamentos. • Mexeu nas argolas de espuma com os tubos, simulando cozinhar. • Colocou as argolas de espuma no tubo de plástico. • Usou as argolas como “ingredientes” para cozinhar. • Empilhou algumas argolas na vertical, criando uma torre. • Transportou as rolhas de cortiça da caixa para a caixa de ovos, uma a uma, colocando-as na abertura. • Usou as caixas de ovos como suporte para criar a torre e para colocar as rolhas de cortiça e as argolas de espuma. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Carlos não interagiu com nenhuma criança nem com nenhum adulto. 	<p><i>“O C está sentado e tem um tubo de plástico na sua mão direita, com a mão esquerda tenta enfiar uma argola de espuma no tubo. O C, apesar de estar rodeado de crianças, demonstra concentração na sua tarefa e continua a realizá-la até completar o tubo com argolas de espuma”</i></p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de cartão - Cápsulas de café 	<ul style="list-style-type: none"> • Usou os tubos de cartão como suporte para colocar lá dentro as cápsulas de café. • Realizou empilhamentos dos tubos na vertical. • Transportou as cápsulas do chão para o interior do tubo, largando-as sobre a abertura. • Agrupou as cápsulas, empilhando-as. • Colocou uma cápsula grande no tubo, fechando a abertura. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Carlos não interagiu com nenhuma criança nem com nenhum adulto. 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Bobines de plástico - Rolos de papel - Tampas 	<ul style="list-style-type: none"> • Andou por cima das bobines de plástico. • Utilizou um rolo de papel para reproduzir sons com a boca. • Usou os rolos como suporte para colocar tampas de plástico. • Colocou tampas mais pequenas dentro das 	<ul style="list-style-type: none"> • O Carlos interagiu com diferentes crianças. Com o Bernardo e com a Inês, quando tentava subir para as bobines e o 	<p><i>“O B organizou as bobines de plástico lado a lado, criando uma linha. Subiu para as bobines e realizou o percurso diversas vezes, andando de um lado</i></p>

	<p>de plástico</p> <p>- Tecidos</p>	<p>maiores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocou as tampas no interior dos rolos de papel. • Utilizou os tecidos para se cobrir. 	<p>Bernardo o empurrou. Interagiu com o F em dois momentos: quando exploravam os rolos e os sons que podiam reproduzir e quando se deitou no banco e o F o tapou com alguns tecidos. Interagiu com o adulto através do olhar.</p>	<p><i>para o outro. O C e a I aproximaram-se e tentaram subir para cima das bobines. O B ao observar o C a subir, empurrou-o com uma das suas mãos e a sua expressão facial alterou, demonstrando descontentamento. Depois deixou o C e a I circularem por cima das bobines”</i></p>
--	-------------------------------------	--	---	--

Joana

Número da sessão	Peças soltas utilizadas	Ações com as peças soltas	Interações	Evidências
1	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de plástico - Argolas de espuma 	<ul style="list-style-type: none"> • Usou os tubos de plástico como suporte para realizar enfiamentos de argolas de espuma no tubo. • Utilizou um tubo mais fino e enfiou-o no interior de um tubo mais grosso. • Realizou enfiamentos das argolas de espuma nos dedos como se fossem anéis. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Joana não interagiu com nenhuma criança nem com nenhum adulto. 	
2				
3	<ul style="list-style-type: none"> - Tampas de plástico - Tecidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizou os tecidos e movimentou-os, girando os braços. • Utilizou uma tampa de plástico como telemóvel e circulou pelo salão. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Joana não interagiu com nenhuma criança. Interagiu com o adulto através do olhar. 	

Inês

Número da sessão	Peças soltas utilizadas	Ações com as peças soltas	Interações	Evidências
1	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de plástico - Argolas de espuma - Rolhas de cortiça - Caixa de ovos 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizou o tubo de plástico para reproduzir sons com a boca. • Realizou enfiamentos das argolas de espuma na parte saliente da caixa de ovos. • Colocou as rolhas de cortiça no espaço destinado aos ovos na caixa de ovos. • Transportou rolhas de cortiça entre duas caixas de ovos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Inês não interagiu com nenhuma criança, nem com nenhum adulto. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de cartão - Cápsulas de café 	<ul style="list-style-type: none"> • Usou os tubos de cartão como suporte para colocar lá dentro as cápsulas de café. • Transportou as cápsulas do chão para o interior do tubo, largando-as sobre a abertura. • Agrupou as cápsulas, empilhando-as na vertical e colocando as cápsulas sobrepostas umas nas outras. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Inês não interagiu com nenhuma criança nem com nenhum adulto. 	<p><i>“A I está sentada e segura um monte de cápsulas e uma cápsula maior com a sua mão esquerda. Com a mão direita vai encaixando as cápsulas mais pequenas no monte. Apesar de estar num ambiente rodeada de outras crianças, a I demonstra concentração e persistência na sua exploração, realizando um monte com diversas cápsulas”</i></p>
3	<ul style="list-style-type: none"> - Bobines de plástico - Tampas de plástico 	<ul style="list-style-type: none"> • Andou por cima das bobines de plástico. • Colocou tampas mais pequenas dentro das maiores. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Inês interagiu com diferentes crianças, mais concretamente com o Bernardo e com o Carlos, quando tentava subir para as 	<p><i>“O B organizou as bobines de plástico lado a lado, criando uma linha. Subiu para as bobines e realizou o percurso diversas vezes, andando de um lado para o outro. O C e a I aproximaram-se</i></p>

			<p>bobines. Interagiu com o adulto através do olhar.</p>	<p><i>e tentaram subir para cima das bobines. O B ao observar o C a subir, empurrou-o com uma das suas mãos e a sua expressão facial alterou, demonstrando descontentamento. Depois deixou o C e a I circularem por cima das bobines”</i></p>
--	--	--	--	---

Matilde

Número da sessão	Peças soltas utilizadas	Ações com as peças soltas	Interações	Evidências
1	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de plástico - Rolhas de cortiça - Caixa de ovos 	<ul style="list-style-type: none"> • Usou os tubos de plástico para bater na caixa de ovos e reproduzir som. • Mexeu nas rolhas de cortiça com os tubos como se estivesse a cozinhar. • Soprou para dentro dos tubos, produzindo som. • Misturou as rolhas de cortiça como se fosse comida. • Colocou as rolhas de cortiça na caixa de ovos, como se fossem ovos. • Utilizou a caixa de ovos como base para bater com o tubo de plástico. • Colocou as rolhas no espaço destinado aos ovos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Matilde não interagiu com nenhuma criança nem com nenhum adulto. 	<p>- <i>Olhou para a caixa e disse “na tem ovos”.</i></p> <p>- <i>“A M está a mexer as rolhas de cortiça com tubos, como se estivesse a cozinhar e disse: Tou a fazer um comere”.</i></p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de cartão - Cápsulas de café - Revista/jornais 	<ul style="list-style-type: none"> • Usou os tubos de cartão como suporte para colocar lá dentro as cápsulas de café. • Realizou empilhamentos dos tubos na vertical. • Colocou as cápsulas de café no interior do tubo, largando-as sobre a abertura. • Colocou as cápsulas espalmadas dentro da cápsula grande, empilhando-as. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Matilde não interagiu com nenhuma criança, nem com nenhum adulto. 	<p>- <i>Olhou para os jornais e revistas e disse “olha aqui uma bista”.</i></p>
3	<ul style="list-style-type: none"> - Rolos de papel - Tampas de plástico 	<ul style="list-style-type: none"> • Usou os rolos como suporte para colocar tampas de plástico. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Matilde não interagiu com nenhuma criança. Interagiu com o adulto através do olhar. 	

Sara

Número da sessão	Peças soltas utilizadas	Ações com as peças soltas	Interações	Evidências
1	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de plástico - Argolas de espuma - Rolhas de cortiça - Caixa de ovos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduziu sons com o tubo de plástico usando a boca. • Utilizou uma argola de espuma e deslocou-a até perto da sua boca, como se estivesse a beber alguma coisa. • Empilhou as rolhas de cortiça na vertical, criando uma torre. • Colocou as rolhas na caixa de ovos, como se fossem ovos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Sara não interagiu com nenhuma criança nem com nenhum adulto. 	<p><i>“A S está agachada no tapete, com a sua mão direita agarra numa rolha de cortiça e coloca-a na vertical, tenta soltá-la para ver se ela se equilibra, não consegue. Vai à caixa das rolhas e retira mais uma, coloca-a delicadamente por cima da outra e tenta que fiquem equilibradas e formem uma torre. Não consegue novamente, mas continua a persistir”</i></p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de cartão - Cápsulas de café - Revista/jornais 	<ul style="list-style-type: none"> • Colocou as cápsulas de café no interior do tubo, largando-as sobre a abertura. • Agrupou as cápsulas, empilhando-as na vertical e colocando as cápsulas sobrepostas umas nas outras. • Usou os tubos de cartão como suporte para colocar lá dentro as cápsulas de café. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Sara não interagiu com nenhuma criança nem com nenhum adulto. 	
3				

Vasco

Número da sessão	Peças soltas utilizadas	Ações com as peças soltas	Interações	Evidências
1	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de plástico - Argolas de espuma - Rolhas de cortiça 	<ul style="list-style-type: none"> • Usou os tubos de plástico como suporte para realizar enfiamentos de argolas de espuma até ao tubo ficar completamente preenchido. • Utilizou um tubo mais fino e enfiou-o no interior de um tubo mais grosso. • Usou o tubo como suporte para realizar filamentos de rolhas de cortiça. • Usou o dedo como suporte para os enfiamentos. • Realizou enfiamentos das argolas de espuma no tubo de plástico e nos dedos. • Realizou enfiamentos das rolhas de cortiça dentro do tubo de plástico. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Vasco não interagiu com nenhuma criança. Quanto à interação com o adulto esta destaca-se nas notas de campo com o registo de diversos diálogos que o adulto e a criança tiveram ou mesmo quando o Vasco destacava as suas ações. 	<p><i>“O V estava a explorar as tampas de plástico, olhou para o adulto e disse: “olha!” O adulto pergunta: O que é isso? Respondeu: Olha é uma tampa! Vou tirar a tampa. É novamente questionado: O que é que está aí dentro? Respondeu: uma rolha. O V coloca a rolha dentro do tubo e tira-a com o tubo mais pequeno”</i></p> <p><i>“O Vasco tentou colocar uma argola de espuma no tubo mais grosso, mas não conseguiu e disse: “Com o meu dedo funciona.” Utilizou o dedo como suporte para os enfiamentos. Referiu que ia realizar construções com o tubo, dizendo: “É um pau, vou fazer uma construção.”</i></p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Cápsulas de café 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizou as cápsulas em fila no chão • Empilhou as cápsulas na vertical, 	<ul style="list-style-type: none"> • O Vasco não interagiu com nenhuma criança. 	<p><i>“O V estava a explorar as cápsulas de café e refere: tou a fazer uma</i></p>

		<p>realizando uma torre.</p>	<p>Quanto à interação com o adulto esta destaca-se nas notas de campo com o registo de diversos diálogos que o adulto e a criança tiveram ou mesmo quando o Vasco destacava as suas ações.</p>	<p><i>construção. Questionei ao V que construção ele estava a fazer. Ele respondeu: dum castelo. Já está, ainda não!” O V foi buscar mais cápsulas, ao empilhar as cápsulas disse: “vou fazer mais”, agarrou nas cápsulas que estavam no chão (espalhadas) e disse “olha prendinhas para ti!” (deu-me uma cápsula)</i></p> <p><i>“O V classificou-as as cápsulas por cor, nomeando-as à medida que as organizava: “vermelho, castanho, preto, preto, preto, preto, preto”.</i></p> <p><i>Posteriormente, ao retirar as cápsulas, reproduziu a sequência previamente estabelecida: “vermelho, castanho, preto, preto, preto, preto, preto””</i></p>
3	<ul style="list-style-type: none"> - Bobines de plástico - Rolos de papel - Tampas de plástico 	<ul style="list-style-type: none"> • Chutou e rolou as bobines de plástico pelo salão. • Manipulou as bobines e usou-as como suporte para colocar lá dentro tampas de plástico e rolos de papel. • Utilizou o rolo de papel para produzir sons com a boca. • Manipulou o rolo e usou-o como 	<ul style="list-style-type: none"> • O Vasco não interagiu com nenhuma criança. Quanto à interação com o adulto esta acontece através do olhar da criança para o adulto. 	

		<p>suporte para realizar enfiamentos de rolhas de plástico de diferentes tamanhos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilizou o rolo para observar os bancos e brinquedos e para observar as mestradas.• Manipulou as rolhas de plástico e observou as suas formas, tamanhos e texturas.• Colocou as rolhas dentro de outros materiais, como bobines de plástico e tubos de papel.		
--	--	--	--	--

Entretanto, ele observa o que o rodeia e repara que o T apanha a ponta que o Bernardo tinha deixado para trás. Ao ver isto, o Bernardo corre até ao T, retira-lhe o pedaço de lã e puxa a lã espalhada no chão, correndo depois pela sala de atividades. O T começa a chorar e, quando o Bernardo para, este olha para ele. Volta a segurar num fio de lã com a mão direita e sacode-o freneticamente, sempre a olhar para o T. Depois, sacode o novelo de lã e olha para o adulto.

O Bernardo pega novamente no novelo com a mão esquerda, mantendo a mão direita a segurar o fio de lã. Desloca-se até ao Vasco, coloca o novelo dentro da caixa de cartão que estava no chão e recolhe toda a lã que ficou pelo caminho, colocando-a dentro da caixa. Depois, pega num boião de plástico que está no chão e coloca-o também dentro da caixa. A seguir, pega na caixa e tenta levá-la para outro local da sala. O Vasco retira o que o Bernardo colocou na caixa, puxando a lã. Ao fazê-lo, o Bernardo grita, manifestando o seu descontentamento, e agarra novamente no novelo de lã. Depois, voltou para o local onde estava antes e puxou a lã que o Carlos também puxava. A lã desprende-se e o Bernardo faz “Ohohoh”, sorrindo. Depois, correu novamente até ao fio de lã que estava no chão e voltou a entregá-lo ao Carlos.

A gravação termina.

Data: 19.12.2023 Nome da criança: Bernardo Idade: 2 anos e 9 meses

Tipos de materiais disponibilizados: garrações/garrafas de plástico, carrinhos de linhas, paus de madeira coloridos e blocos de madeira coloridos

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração; Energia; Criatividade; Expressão Facial; Persistência; Tempo de reação; Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:16	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- criança (olhar, contato físico) ○ Criança- adulto (olhar); ○ Criança-objeto (garrafa/garração de plástico, pau de madeira colorido) 	X	X					X			

O Bernardo está de pé junto a um dos bancos do salão. Segura um pau de madeira colorido na mão direita e uma garrafa de água na mão esquerda, que está apoiada no banco. Em cima do banco, encontram-se vários paus de madeira coloridos. Ele tenta retirar a fita-cola que fecha a garrafa com o pau. Olha para o adulto e diz "Aiai", mostrando o pau de madeira. Depois, levanta a garrafa do banco, sorri e passa o braço pelo nariz. Volta a tentar retirar a fita-cola com o pau, colocando-o por baixo da fita e puxando-o com força. Repete o movimento mais uma vez, diz "Ohh, eiei", olha para o adulto, solta uma gargalhada e diz novamente "eiei".

Volta a passar o braço pelo seu nariz, faz de novo o mesmo movimento, afasta-se do banco e diz "ohohoh", olhando para a garrafa. Volta novamente a fazer o mesmo movimento mais duas vezes. Observa que o Vasco se aproxima do local onde estavam os paus de madeira, volta para junto do banco e, com a mão esquerda, afasta os paus de madeira do Vasco.

O Bernardo tenta novamente retirar a fita-cola da garrafa, fincando o pau de madeira por baixo desta. Depois, pousa o pau por cima dos outros e agarra noutra pau com a mão direita, enquanto o braço esquerdo passa mais uma vez pelo nariz.

Afasta-se do banco, pousa a garrafa na cintura e observa o que o rodeia. Volta a pegar na garrafa e tenta fincar o pau de madeira na fita-cola mais duas vezes. Solta uma gargalhada e mostra a garrafa ao adulto. Troca o pau de madeira e a garrafa de mão, colocando o pau sobre o peito e segurando-o com o braço esquerdo. Assim, consegue segurar a

garrafa com a mão direita e deslizar o pau de madeira para o agarrar com a mão esquerda.

Novamente realiza o mesmo movimento até a Matilde se aproximar dos paus de madeira que tinha sobre o banco, o Bernardo vai até esse sítio, coloca os dois braços sobre os paus e arrasta-os um pouco para a esquerda. Volta a repetir o movimento de levantar a fita-cola. Olha para o seu lado direito, vê um garrafão, vai buscá-lo, trá-lo de volta e coloca-o na vertical à sua frente.

Volta a realizar o mesmo movimento de colocar o pau por debaixo da fita-cola, olhando fixamente para a garrafa, troca mais uma vez a garrafa e o pau de madeira de sítio. Desta vez a troca é feita colocando a garrafa por debaixo do seu braço.

O movimento é repetido até a Matilde se aproximar novamente, desta vez para colocar um pau de madeira sobre os paus que estavam no banco. O Bernardo coloca o pau de madeira que tinha na mão no banco, agarra noutro pau, pousa-o no banco, agarra noutro pau e entrega-o à Matilde. Volta-se novamente para o banco, pousa a garrafa, agarra num pau de madeira, olha para o garrafão, agarra-o com a mão e tenta retirar a fita-cola da tampa.

O Bernardo junta os paus que estavam em cima do banco, repete o movimento e coloca o pau de madeira no banco. Pega noutro pau de madeira, coloca-o à altura da sobancelha e olha para o garrafão. Volta a pousar o pau, pega noutro e repete o movimento. Pega noutro pau e repete o processo.

A gravação termina.

Data: 9.1.2024 Nome da criança: Bernardo Idade: 2 anos e 9 meses

Tipos de materiais disponibilizados: cápsulas de café, pedaços de madeira, tubos de cartão e rolas de cortiça

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração; Criatividade; Expressão Facial; Persistência; Tempo de reação; Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:49	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- adulto (olhar); ○ Criança-objeto (cápsula de café, rolha de cortiça e tubos de cartão) 	X	X						X		

O Bernardo está de pé, junto à caixa das cápsulas de café. Com a palma da mão esquerda, agarra várias cápsulas de café espalmadas e uma rolha de cortiça. Com as pontas dos dedos da mão direita, segura numa cápsula espalmada. Com a mão direita, mexe na cápsula, apertando-a e girando-a. Coloca a cápsula junto das outras, olha para a caixa das cápsulas, agacha-se e, com a mão direita, tenta afastar o F para conseguir chegar à caixa.

Coloca lá dentro a cápsula espalmada, largando-a da mão esquerda e deixando-a cair sobre a caixa. Volta a tentar afastar o F com a mão direita, agarra outra cápsula espalmada com a mão direita, encosta-a à rolha de cortiça e tenta atirar a rolha, mas esta acaba por cair dentro da caixa.

O Bernardo coloca a cápsula que tinha na mão direita na mão esquerda e, com a mão direita, volta a agarrar a rolha de cortiça, atirando-a para o chão sem olhar para onde ela ia. Agarra uma cápsula de café da caixa que não está espalmada, olha para a mão esquerda, coloca a cápsula sobre a caixa e acaba por a mover até ao tapete. Abre a mão e deixa cair as cápsulas uma a uma no chão.

Em seguida, com a mão esquerda, agarra um monte de cápsulas empilhadas que estavam no chão, gira-as e coloca-as junto ao corpo. Encaixa a cápsula que tem na mão direita na parte inferior das cápsulas empilhadas, utilizando o dedo indicador. Volta a agarrar outro monte de cápsulas empilhadas que estavam no chão com a mão direita, encaixa-as no monte que estava na mão esquerda e utiliza mais uma vez o polegar para as encaixar. Ao realizar este movimento, o Bernardo coloca a língua de fora, pressionando-a contra os lábios.

Ele encaixa-as e com a sua mão direita esfrega a sua boca. Agarra noutra cápsula que estava dentro da caixa, desta vez uma maior. Gira o monte de cápsulas com a mão esquerda, de modo a que a parte inferior fique virada para a

cápsula que tem na mão direita. Tenta encaixá-la nas outras cápsulas, rodando e pressionando-a. Ao mesmo tempo, olha para as cápsulas dentro da caixa à sua frente. Olha para as mãos e pressiona mais uma vez.

O Bernardo olha para o adulto que fala com outra criança e afasta as mãos, afastando também as cápsulas. Olha para a cápsula, rodando-a, e acaba por a colocar por baixo das restantes. Volta a retirá-la de baixo das outras, olha à sua volta e, mais uma vez, coloca-a por cima do monte de cápsulas, fazendo força para ver se esta se encaixava. Ao mesmo tempo, olha para o adulto.

Volta a colocá-la por baixo do monte e segura a cápsula maior com a mão esquerda, equilibrando o monte de cápsulas por cima desta. Volta à caixa das cápsulas, retira uma cápsula deformada e tenta encaixá-la, colocando a língua de fora. Ao não conseguir, atira-a novamente para dentro da caixa. O Bernardo agarra com a mão direita na parte superior do monte de cápsulas e, ao puxar, algumas que estavam agrupadas caem. Ele voltou a colocá-las no monte das cápsulas.

Ele segura todas com a sua mão direita e a cápsula grande que ficou na sua mão esquerda é atirada imediatamente para dentro da caixa das cápsulas. Ele esfrega na parte inferior das cápsulas a sua mão direita e com a mão esquerda esfrega a parte superior das cápsulas. Ele levanta-se, olha à sua volta, olha para as cápsulas que segura com ambas as mãos e dirige-se até à caixa dos tubos de cartão.

Durante o percurso, passa as cápsulas para a mão direita, agarra num tubo com a mão esquerda, anda mais um pouco pela sala de multimédia e coloca o tubo na vertical no chão. Esfrega o nariz com o braço esquerdo, passa as cápsulas para a mão esquerda e retira uma cápsula com a mão direita, colocando-a dentro do tubo por cima da abertura.

Volta a tentar retirar uma cápsula, mas saem três que estão agarradas. Volta a colocá-las no sítio e puxa a de cima com os dedos, conseguindo retirá-la. Coloca-a novamente por cima do tubo e deixa-a cair por cima da abertura. Retira outra cápsula, coloca-a por cima do tubo e larga-a por cima da abertura. Retira mais uma cápsula, colocando-a por cima do tubo e deixando-a cair na abertura. Retira mais uma cápsula, colocando-a por cima do tubo e deixando-a cair na abertura. Repete o mesmo movimento mais sete vezes, utilizando as pontas dos dedos para retirar as cápsulas do monte. No final, o Bernardo retira a penúltima cápsula, mas em vez de a colocar no tubo, volta a colocá-la junto à outra cápsula, ficando com uma cápsula em cada mão.

A gravação termina.

Data: 12.12.2023 Nome da criança: Carlos Idade: 2 anos e 3 meses

Tipos de materiais disponibilizados: boiões de plástico, caixas de cartão, molas e lã

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Energia; Expressão Facial; Satisfação; Concentração; Criatividade; Tempo de reação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:27	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- criança (olhar); ○ Criança- adulto (olhar); ○ Criança-objeto (boiões de plástico, molas e caixas de cartão) 	X	X					X			
<p>O Carlos está sentado no chão da sala de atividades com uma caixa de cartão na mão direita. No seu interior, há molas e boiões de plástico. A Matilde tenta retirar-lhe a caixa, mas ele afasta-a para que isso não aconteça. No chão, estão dois boiões. Ao observar que a Matilde pegou nos dois, o Carlos retira um deles da mão dela com a mão esquerda. Depois, afasta-se da Matilde, arrastando o rabo no chão, e coloca o boião dentro da caixa de cartão, olhando para a Matilde.</p> <p>O Carlos levanta-se, diz em direção à Matilde “É meu” dá alguns passos e senta-se no tapete da sala perto de outra caixa de cartão que estava no chão. Despejou os materiais que a caixa continha, sacudindo-a com a mão direita; caíram duas molas para o chão. Ele olha para dentro da caixa para ver se está lá mais alguma coisa e volta a sacudir a caixa. Entretanto, a Matilde decide retirar-lhe a caixa da qual ele tinha retirado os objetos. O Carlos segura a caixa.</p> <p>O Carlos segura a caixa. Um adulto vem limpar-lhe o nariz. O Carlos segura a caixa, olha para a Matilde e diz "Não", puxando a caixa para si. Fica novamente com ela à sua frente e olha novamente para dentro da primeira caixa, sacudindo-a com as duas mãos até que um boião de plástico cai. Ao verificar que o boião tinha caído na vertical, decidiu deitá-lo na horizontal, mantendo sempre a primeira caixa na mão direita.</p> <p>Ele agarra nas duas molas que tinham caído no chão e coloca-as dentro da segunda caixa. Depois, olha para a segunda caixa, retira um dos boiões e coloca-o no chão da sala. Olha novamente para a caixa e retira um boião sem tampa. Deixa a primeira caixa no chão, na vertical, olha à sua volta, observa uma tampa, tenta fechá-lo e coloca-o dentro da segunda caixa, mas a tampa sai do boião. Ao verificar que a tampa tinha caído, volta a retirar o boião e tenta fechar novamente sem conseguir. Em seguida, coloca a tampa noutra caixa que está perto dele, com a abertura virada para cima, e coloca o boião que está no chão dentro dessa caixa. Tenta despejar a segunda caixa toda para dentro da terceira, mas sem sucesso. Coloca então o boião que tinha na mão dentro da terceira caixa.</p> <p>Retira mais um boião de plástico sem tampa. Ao perceber que não tem tampa, olha novamente para a segunda caixa,</p>											

mas não a encontra. Vai à terceira caixa buscar a tampa, que já lá está, para fechar o boião e tenta fechá-lo novamente.

Entretanto, o F. retira-lhe a segunda caixa e o Carlos tenta agarrá-la, mas sem sucesso. O Carlos puxa-a três vezes, produz barulho de choro (demonstra irritação) e olha para o adulto. O adulto intervém para solucionar a situação e percebe que o Carlos tem razão. O Carlos consegue retirar a caixa ao F e coloca o boião que tem na mão lá dentro. Arrasta-se de joelhos novamente pela sala até encontrar outra caixa de cartão.

A gravação termina.

Data: 19.12.2023 Nome da criança: Carlos Idade: 2 anos e 3 meses

Tipos de materiais disponibilizados: garrações//garrafas de plástico, carrinhos de linhas, paus de madeira coloridos e blocos de madeira coloridos

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração;
Energia; Expressão Facial;
Persistência; Tempo de reação;
Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:31	<ul style="list-style-type: none"> o Criança- criança (olhar); o Criança- adulto (olhar, fala); o Criança-objeto (blocos de madeira coloridos, carrinho de linhas) 	X	X	X				X			

O Carlos encontra-se no salão, com um joelho no chão e a outra perna flexionada. À sua frente, encontra-se uma caixa com blocos coloridos. Com a mão direita, agarra um cubo de madeira que estava no chão. Com a mão esquerda, retira um bloco de madeira (cubo) da caixa. Retira a mão direita do cubo e, com a mão esquerda, coloca o cubo sobre o outro, olhando para o adulto. Volta a estender a mão esquerda para a caixa e retira mais um bloco de madeira (cubo), olhando novamente para o adulto. Coloca-o sobre os outros dois blocos, apoiando-se com a mão direita no chão.

Volta novamente com a sua mão esquerda à caixa e retira mais um bloco de madeira (cubo) que coloca sobre os outros três blocos. Volta novamente com a sua mão esquerda à caixa, agarra um bloco, mas deixa-o para agarrar noutro (paralelepípedo). Olha para ele girando-o e coloca-o sobre os outros blocos, na vertical. Olha para as outras crianças e coloca a sua mão esquerda na caixa e retira mais um bloco (cubo), olha para o adulto e faz "ihh, ohh", tentando colocá-lo por cima dos outros cinco, mas a torre cai no chão e ele faz "ahh, caiu".

O Carlos volta a empilhar três blocos, desta vez com a mão direita, e mantém o paralelepípedo até o F se aproximar. Olha para o F, que se dirige à caixa dos blocos, agarra noutro bloco e olha novamente para o F, retirando o bloco com a mão esquerda.

O F começa a construir outra torre ao lado da torre do C, enquanto canta os parabéns. O C sorri, olhando para o F e para o adulto. Este coloca o paralelepípedo na horizontal sobre os blocos da torre do F com a mão direita. Até que o F derruba a torre e ambos soltam uma gargalhada. O C bate palmas, utilizando o bloco (cubo) que transferiu para a mão

direita, e grita: "Ehehehe".

O Carlos olha para a sua torre, que tem dois blocos, até o F retirar um bloco. O Carlos olha para ele e coloca o bloco que tinha na mão. Agarra com ambas as mãos os dois blocos e lança-os para dentro de outra caixa de cartão, colocando-se de joelhos ao pé desta. Olha à sua volta e vê um carrinho de linhas. Agarra-o com a mão direita e leva-o até à mão esquerda. Olhou para o F e sorriu, apontando com o dedo para o carrinho de linhas.

Olha à sua volta, deixa o carrinho no chão e levanta-se. Ao fazê-lo, embate num adulto, mas continua a correr pelo salão até encontrar outro carrinho de linhas. Agacha-se e tenta apanhá-lo, mas, ao tocar-lhe, o carrinho rola para outra direção. O Carlos corre até ele, toca-lhe com o pé e o carrinho começa a rodopiar no chão. O Carlos observa. Olha para o adulto, sorri e, quando o carrinho para de girar, dá-lhe um pontapé, ficando a observar para onde este vai, continuando a sorrir. Corre até ao sítio onde este parou e repete o mesmo movimento mais duas vezes, até o carrinho parar sobre o tapete. Tenta novamente pontapear o carrinho, mas não consegue, pois faz o pontapé no tapete que está por baixo.

A gravação termina.

Data: 9.1.2024 Nome da criança: Carlos Idade: 2 anos e 3 meses

Tipos de materiais disponibilizados: cápsulas de café, pedaços de madeira, tubos de cartão e rolhas de cortiça

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração; Criatividade; Expressão Facial; Persistência; Linguagem; Tempo de reação; Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:23	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- criança (olhar); ○ Criança- adulto (olhar, fala); ○ Criança-objeto (cápsulas de café, tubos de cartão e rolhas de cortiça). 	X	X					X			

O Carlos encontra-se de pé na sala de multimédia. À sua frente, encontra-se um tubo de cartão com duas cápsulas grandes sobrepostas na extremidade, tapando por completo o buraco do tubo. Olha para uma caixa de cartão que está perto dele, agacha-se e flexiona as pernas. Ao fazê-lo, os seus braços acompanham o movimento do corpo. Com a mão esquerda, agarra numa rolha de cortiça e em cápsulas de café achatadas que estão dentro da caixa. Ao mesmo tempo, olha para o tubo de cartão, estende a mão direita até ele e levanta-se. Ao fazê-lo, retira a cápsula grande com os dedos da mão direita e desloca a mão esquerda com a rolha de cortiça e a cápsula até ao buraco do tubo. No entanto, observa que lá ficou mais uma cápsula grande.

Olha novamente para a caixa de cartão, agacha-se e atira simultaneamente as cápsulas e a rolha que tinha nas duas mãos para o seu interior. Em seguida, levanta-se e, com o polegar e o indicador da mão direita, retira a cápsula grande que está no topo do tubo, observando o movimento que está a realizar. Em seguida, coloca o joelho esquerdo no chão, mantendo a perna direita flexionada. Coloca a cápsula que tinha na mão direita no chão e desloca a mão até à caixa para agarrar uma cápsula de café. O Carlos agarrou numa cápsula de café grande com a mão esquerda e deslocou-a até ao buraco do tubo de cartão. Com a mão toda, coloca a cápsula no tubo de cartão.

Retira a cápsula utilizando a mão esquerda, gira-a 180 graus, agarra nela com a sua mão direita e invertida tenta colocá-la mais uma dentro do tubo de cartão, ao mesmo tempo, segura o tubo com a sua mão esquerda. Retira a cápsula com a mão direita e coloca-a no chão, ao mesmo tempo, diz “Não dá!”. Com a sua mão esquerda balança o tubo de cartão que acaba por cair no chão, o Carlos olha com uma cara de espanto. Ele olha para as cápsulas que

saíram de dentro do tubo, deslocando a sua mão esquerda até elas. Simultaneamente olha para o adulto.

Ao cair, o tubo ficou com a parte que estava em contacto com o chão mais próxima do Carlos. Ele agarra nessa parte do tubo de cartão com a mão direita, colocando o polegar no interior do tubo e os restantes dedos no exterior. Ao levantá-lo, o tubo afasta-se do Carlos, já que a parte que estava mais longe é agora a que fica em contacto com o chão. Assim, o Carlos tem de esticar muito o braço direito para conseguir colocar o tubo na vertical.

Larga o tubo e observa-o até este parar de oscilar. Olha para as cápsulas à sua frente, mas levanta a perna flexionada e acaba por se desequilibrar, agarrando nos tubos de cartão dentro da caixa com a mão esquerda. Com a mão direita, toca nas cápsulas no chão. Ao recuperar o equilíbrio, agarra num tubo de cartão com a mão direita e, com a esquerda, nas cápsulas de café que estão no chão. O Carlos larga o tubo de cartão e este acaba por girar e passar por cima das restantes cápsulas que estão no chão.

O Carlos agarra o tubo, utilizando o mesmo movimento: coloca o polegar no interior do tubo e os restantes dedos do lado de fora. Ao levantar o tubo, ergue ligeiramente o corpo, ficando a perna refletida um pouco mais à frente. Coloca o tubo de cartão ao lado do tubo inicial, tentando equilibrá-lo. Em seguida, estica o braço direito até ao buraco do tubo e deixa cair uma cápsula de café por cima deste, que cai lá dentro. Depois, deixa cair outra cápsula que acaba por cair no chão e, por fim, coloca as restantes cápsulas dentro do tubo.

Ele olha para o chão, apoia a mão direita no chão e, com a mão esquerda, agarra a cápsula de café que caiu. Ergue-se novamente e tenta colocar a cápsula dentro do tubo de cartão, mas acaba por tocar no tubo com a mão, fazendo com que este caia. O Carlos observa, agarra o tubo de cartão com a mão direita e diz "Upah". Levanta o tubo e, desta vez, coloca-o perto de si, tentando equilibrá-lo; no entanto, acaba por cair novamente no chão.

O Carlos olha para o tubo, olha para o adulto e sorri. Segura novamente no tubo com a mão direita, coloca o buraco junto ao ângulo de visão, olha para dentro do tubo e coloca lá dentro uma cápsula com a mão esquerda, enfiando-a por completo no tubo. Coloca o tubo na vertical junto ao chão e volta a erguê-lo, colocando-o novamente na vertical e pousando-o no chão.

Olha à sua volta, deslocando-se de joelhos até apanhar com a mão direita uma cápsula de café que está no chão. Em seguida, desloca a mão até ao tubo e coloca lá dentro a cápsula. Segura o tubo com a mão até este parar de abanar. Em seguida, senta-se em cima dos calcanhares, agarra numa cápsula de café grande com a mão esquerda, que estava no chão, e transfere-a para a mão direita. Depois, roda a cápsula 180 graus e coloca-a no chão à sua frente. Agarra mais duas cápsulas espalmadas com a mão esquerda, coloca-as por cima do tubo de cartão e deixa-as cair no buraco do tubo.

Volta a agarrar em mais duas cápsulas espalmadas com a sua mão esquerda e coloca-as por cima do tubo de cartão deixando-as cair no buraco do tubo, desta vez com a palma da sua mão segura o tubo que ficou a movimentar-se e depois com os seus dedos também segura o tubo de cartão. Olha à sua volta e com a sua mão esquerda agarra numa rolha de cortiça que estava no chão e trá-la até ao buraco do tubo de cartão e deixa-a cair lá dentro.

Olha mais uma vez à sua volta, inclina o seu corpo para chegar à caixa de cartão com tubos de cartão e rolhas de

cortiça. Apoiar a sua mão direita no chão para lá chegar e com a mão esquerda agarra numa rolha de cortiça. Volta à posição em que estava, olha para a rolha de cortiça e bate-a na sua mão direita duas vezes. Olha para o tubo e coloca lá dentro a rolha de cortiça soltando-a.

Realiza mais uma vez o mesmo movimento até à caixa de cartão, apoiando-se com a sua mão direita e com a esquerda agarra em mais uma rolha de cortiça e coloca-a diretamente no interior do tubo de cartão. Realiza mais uma vez o mesmo movimento até à caixa de cartão, apoiando-se com a sua mão direita e com a esquerda agarra numa cápsula de café, ao voltar à mesma posição a cápsula acaba por cair no chão à sua frente. O Carlos apanha a cápsula com a mão direita e coloca-a dentro do tubo de cartão. Desloca-se até junto do tubo, agarra-o com as duas mãos, olha para dentro, coloca a boca no buraco e retira-a de imediato. Levanta-se, primeiro fletindo a perna direita e depois a esquerda, e desloca-se até às rolhas de cortiça, que agarra com ambas as mãos.

A gravação termina.

Data: 12.12.2023 Nome da criança: Joana Idade: 2 anos e 3 meses

Tipos de materiais disponibilizados: boiões de plástico, caixas de cartão, molas e lã

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Expressão Facial.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:29	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- criança (olhar); ○ Criança- adulto (olhar); ○ Criança-objeto (boião de plástico) 	X	X							X	

A Joana está de cócoras junto a uma das paredes da sala. Ela tenta enroscar a tampa no boião de plástico e consegue. Depois sacode o boião, observa os amigos que estão à sua volta, ao mesmo tempo, passa os dedos da sua mão direita nas rugosidades da tampa, assim como com a sua unha raspa a parte saliente da tampa. A J senta-se no chão e olha para o boião tentando abri-lo com a sua mão direita. Ao não conseguir troca o boião de mão, coloca-o junto do seu corpo e com a sua mão esquerda tenta abri-lo.

A Joana coloca o boião por baixo do seu braço e larga-o. Ela movimenta-se, o boião acaba por escorregar e cair no chão, ela tenta agarrá-lo sem ter contacto visual, mas é necessário olhar para o agarrar novamente com a sua mão esquerda. Ela olha para o adulto e coloca-o junto do seu corpo e agarra-o com as duas mãos observando o que a rodeava. A Joana movimenta o boião, rodando-o, depois agarra-o com a sua mão direita e bate com ele duas vezes na sua mão esquerda.

Mais uma vez, a Joana segura no boião com ambas as mãos, mantendo-o junto das suas pernas. A Joana ouve o adulto a falar com o F e a Sara e olha para o que eles estão a fazer. Ela vira o boião ao contrário e prende-o entre as suas pernas. Olha novamente para o adulto e pega no boião colocando-o direito e entre as suas pernas, observando sempre o F e a Sara.

A Joana volta a agarrar o boião com as duas mãos e roda-o, olhando mais uma vez para o adulto e para os seus amigos. Ao rodopiar o boião ele cai novamente no chão, mas desta vez cai entre os seus pés, a Joana volta a apanhar o boião com a sua mão direita e prendeu-o novamente entre as suas pernas, esboçando um sorriso para o adulto. A Joana olha para a parte inferior do boião e sente com o seu dedo as rugosidades que tem, até o boião cair no chão novamente.

Ela agarra-o e volta novamente a passar o seu dedo indicador a parte inferior do boião. Gira novamente o boião, olha

para a tampa do boião e observa as letras/números que estavam gravados na tampa, girando o boião. A Joana olha para o puf da sala, levanta-se do chão e senta-se no puf, esboçando um sorriso para um amigo.

A gravação termina.

Data: 19.12.2023

Nome da criança: Joana

Idade: 2 anos e 3 meses

Tipos de materiais disponibilizados: garrações/garrafas de plástico, carrinhos de linhas, paus de madeira coloridos e blocos de madeira coloridos

(M) Manhã/(T) Tarde

Interações

Tipos de brincar

Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração;
Energia; Criatividade;
Persistência; Tempo de reação;
Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	Indicadores				
							5	4	3	2	1
Hora: 10:24	<ul style="list-style-type: none"> o Criança- criança (olhar); o Criança- adulto (olhar); o Criança-objeto (garrafão de plástico, carrinhos de linhas, paus de madeira coloridos) 	X	X					X			

A Joana está agachada junto dos tapetes que estão no chão do salão. Na sua mão esquerda segura a asa do garrafão de plástico e na sua mão direita tem um carrinho de linhas que está a colocar dentro do garrafão. Coloca deixando cair o carrinho de linhas dentro do gargalo. Agarra outro carrinho de linhas e coloca-o sobre o gargalo, largando-o. Pega noutro carrinho de linhas e realiza o mesmo movimento. Agarra noutro carrinho de linhas e realiza o mesmo movimento. Agarra em três carrinhos de linhas e ao ver que a Matilde está a tentar fazer o mesmo, levanta-se e realiza o mesmo movimento, colocando um de cada vez.

Um dos carrinhos de linhas caiu e a Joana agacha-se novamente para agarrá-lo. Agarra-o e realiza o mesmo movimento. Continua a fazer o mesmo movimento mais 3 vezes. Até que a Inês se aproxima e ela agarra no último carrinho de linhas que estava no chão, levanta-se e realiza o mesmo movimento, até que ele cai no chão, ela agarra-o e coloca-o dentro do garrafão.

A Joana troca o garrafão de mão, olha para o adulto, segura com a sua mão esquerda o gargalo do garrafão e com a direita o fundo do garrafão. Vê uma rolha no chão, segura o garrafão no gargalo com a mão esquerda, agacha-se, agarra a rolha e tenta colocá-la dentro do garrafão. Não consegue, pousa a rolha no chão e vê um pedaço de madeira no chão e tenta apanhá-lo, mas, ao mesmo tempo, olha à sua volta e vê paus de madeira. Ela levanta-se, agarra em

dois paus de madeira, observa-os e coloca-os por cima do gargalo e deixa-os cair.

Volta a tentar agarrar mais alguns paus de madeira, agacha-se, mas a I retirou os paus de madeira. A J levanta-se, olha para o adulto, passa o garrafão para a mão esquerda agarrando a asa e a I dá-lhe um pau de madeira. Ela agarra no pau de madeira e coloca-o dentro do garrafão, soltando-o por cima do gargalo.

Ele olha para a Inês, abre a mão esquerda, mas a Inês não lhe dá mais nenhum pau de madeira. Ao olhar ao seu redor, vê que o Vasco tem paus de madeira no tapete, corre até lá, não consegue agarrar os paus de madeira porque o Vasco já os tinha agarrado. Ela levanta-se e estica mais uma vez a mão. Olha para o Vasco, ele vai até à Joana e coloca um pau de madeira dentro do garrafão que a Joana segura com as duas mãos.

Ela tenta agarrar o pau de madeira assim que o Vasco o coloca, mas não consegue. Agarra o garrafão pela asa com a sua mão esquerda enquanto o Vasco coloca mais um pau, observando-o. Antes de colocar mais um pau, ele diz “Isto é meu” e a Joana afirma com a sua cabeça. O Vasco coloca todos os paus dentro do garrafão e a Joana observa, sacudindo depois o garrafão.

A gravação termina.

Data: 9.1.2024 Nome da criança: Joana Idade: 2 anos e 3 meses

Tipos de materiais disponibilizados: cápsulas de café, pedaços de madeira, tubos de cartão e rolas de cortiça

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração;
Criatividade; Energia;
Persistência; Expressão facial;
Tempo de reação; Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:20	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- criança (olhar); ○ Criança- adulto (olhar e fala); ○ Criança-objeto (cápsulas de café) 	X	X					X			

A Joana está de joelhos no chão da sala de multimédia. Na sua mão esquerda tem uma cápsula de café grande e dentro destas estão várias cápsulas de café menores e espalmadas. Na sua frente está uma caixa de cartão com tubos de papel. A Joana estica-se para agarrar uma cápsula de café espalmada que se encontra dentro da caixa dos tubos de papel. Agarra na cápsula com a sua mão direita, olha para o adulto, olha para a cápsula e roda-a para ver ambas as partes.

Coloca a cápsula que tinha na sua mão direita junto das outras cápsulas (espalmadas), encaixando-a no meio das outras. As cápsulas movimentaram-se e com a sua mão direita a Joana pressiona as cápsulas para voltarem para o mesmo sítio. Depois sacode a cápsula grande e todas as cápsulas que estavam no seu interior caem no chão perto da Joana. Ela observa as cápsulas no chão, abana a sua cabeça fazendo um sinal afirmativo, solta um sorriso acompanhado de uma gargalhada, olhando para o adulto.

Depois, com a sua mão direita, agarra numa cápsula que estava no chão e coloca-a dentro da cápsula grande, deixando-a cair sobre a abertura da cápsula. Ela anda um pequeno espaço de joelhos até encontrar outra cápsula e agarrá-la com a sua mão direita. Coloca mais uma vez a cápsula dentro da cápsula grande, deixando-a cair sobre a abertura da cápsula.

Volta novamente a andar mais um pequeno espaço de joelhos até encontrar outra cápsula de café, agarra-a com a sua mão direita, mas ao girá-la a cápsula acaba por cair no chão.

A Joana agarra-a e coloca-a junto das outras cápsulas. De seguida, ela abana a cápsula grande, fazendo com que três das cápsulas saltem e caiam para o chão. A Joana observa as cápsulas e agarra numa delas com a sua mão direita e

coloca-a dentro da cápsula grande. Abana mais uma vez a cápsula grande, mas a cápsula que está lá dentro não cai apenas roda dentro da cápsula grande. Ao observar isso, a Joana tenta agarrar na cápsula até virar a cápsula grande e faz com que a cápsula que está lá dentro caia no chão.

Volta a agarrar na cápsula que caiu no chão e coloca-a dentro da cápsula grande. Observa que está outra cápsula perto de si e desloca a sua mão até essa cápsula até que a Sara coloca o seu pé por cima da cápsula. A Joana acaba por agarrar noutra cápsula que estava por perto com a sua mão direita e coloca-a dentro da cápsula grande. Olha para dentro da cápsula grande e abana o braço, o que faz com que as cápsulas que estavam lá dentro caiam no chão.

Agarra na cápsula que caiu à sua frente com a mão direita e coloca-a mais uma vez dentro da cápsula grande. Olha para o adulto e volta a olhar para o que fazia. Depois agarra em mais uma cápsula de café e executa o mesmo movimento. Realiza mais uma vez o mesmo movimento. Olha para a cápsula grande e roda-a fazendo com que todas as cápsulas caiam no chão. A Joana agarra numa das cápsulas com a sua mão direita e vai colocá-la dentro da cápsula maior, mas acaba por atirar a cápsula grande para longe.

Depois agarra nas duas cápsulas que estavam o chão com a sua mão esquerda, levanta-se, olha para o adulto e fala (impercetível). Olha à sua volta e observa mais uma cápsula de café no chão, agacha-se e apanha essa cápsula com a sua mão direita. Simultaneamente apanha outra cápsula que estava no chão também com a sua mão direita. Levanta-se, olha para o que as outras crianças faziam e coloca-se de joelhos perto delas e da caixa das cápsulas de café. A Joana transfere todas as cápsulas que tinha para a sua mão esquerda e agarra em mais duas cápsulas dentro da caixa e levanta-se.

Transfere essas cápsulas para junto das outras cápsulas na sua mão esquerda. Ela observa mais cápsulas no chão, agacha-se e agarra mais duas cápsulas de café utilizando toda a sua mão. Levanta-se, olha à sua volta, vê mais cápsulas no chão e coloca-se de joelhos perto destas. Agarra em mais duas cápsulas utilizando a sua mão direita. A primeira agarrou com facilidade, na segunda teve dificuldades porque tinha na sua mão direita três cápsulas, tentou agarrá-la com os dedos, entretanto, caiu uma das cápsulas que tinha na sua mão no chão.

A Joana agarra-a e transfere as cápsulas que tinha na sua mão direita para a sua mão esquerda, juntando a mão esquerda ao corpo para que as cápsulas não caíssem no chão e utiliza a mão direita para empurrá-las. Depois, com a sua mão direita, apanha a outra cápsula que tinha ficado no chão, levanta-se e observa à sua volta.

A gravação termina.

Data: 19.12.2023 Nome da criança: Inês Idade: 2 ano e 10 meses

Tipos de materiais disponibilizados: garrações/garrafas de plástico, carrinhos de linhas, paus de madeira coloridos e blocos de madeira coloridos

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	Indicadores: Expressão Facial				
							5	4	3	2	1
Hora: 10:28	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança-criança (olhar, fala, contacto físico); ○ Criança-objeto (garrafão de plástico, paus de madeira coloridos) 	X	X							X	
<p>A Inês está de pé no tapete do salão. Na sua mão esquerda tem paus de madeira, com a sua mão direita agarra o garrafão que a Joana também agarra, balança-o para a frente e larga-o. Olha para a Joana e tenta agarrar o garrafão, mas ela sai daquele local. Passa um dos paus de madeira para a sua mão direita e circula pelo espaço, até chegar perto da Sara e tentar colocar os paus dentro do garrafão, mais uma vez sem efeito porque a Sara sai do local. Volta novamente a circular pelo espaço, olha para a Joana e diz “anda cá” batendo os paus um no outro.</p> <p>Ela vai ter com a Joana, olha para ela, esfrega os paus de madeira um no outro e olha para o que o adulto está a fazer.</p> <p>Esfrega os paus um no outro, sobrepõe-nos, dá meia-volta, olha à sua volta e vai novamente até perto da Joana cruzando os paus e olhando para eles.</p> <p>Segura os paus com a sua mão esquerda, olha para o Carlos que chega perto dela. Olha novamente para os paus, cruza-os e descruza-os mais uma vez. Coloca-se de joelhos ao pé da Joana, agarra nos paus com a sua mão esquerda e com a direita agarra um pau que estava no chão e transfere-o para a sua mão esquerda. A Joana tenta retirar-lhe os paus da mão, a Inês diz “Não” e levanta-se.</p> <p>Volta a circular pelo salão sacudindo os braços e as mãos no ar, com os paus de madeira. Agrupa os paus novamente na mão esquerda enquanto se desloca. Para junto a uma das paredes do salão e observa o que acontece à sua volta mexendo com a mão direita nos paus de madeira. Corre um pequeno espaço, para sobre os tapetes do salão e observa à sua volta. Começa a correr novamente, vai ter com a Joana toca-lhe no cabelo, agachando-se ao pé dela.</p> <p>A gravação termina.</p>											

Data: 9.1.2024 Nome da criança: Inês Idade: 2 ano e 10 meses

Tipos de materiais disponibilizados: cápsulas de café, pedaços de madeira, tubos de cartão e rolas de cortiça

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração;
Expressão Facial; Persistência;
Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:39	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança-criança (olhar); ○ Criança-adulto (olhar); ○ Criança-objeto (cápsulas de café, tubos de cartão). 	X	X		X				X		

A Inês está de joelhos no chão da sala de multimédia. Na sua mão esquerda tem um monte de cápsulas empilhadas, segura-as na parte superior no monte das cápsulas. Com a mão direita a Inês encaixa uma cápsula no monte de cápsulas da mão esquerda. À sua frente está uma caixa com cápsulas de café lá dentro. Com a sua mão direita agarra em mais uma cápsula de dentro da caixa, roda-a para ficar na posição que quer utilizando a sua barriga para ajudar nesse movimento e encaixa-a no monte de cápsulas. Ela olha para as cápsulas que estão no chão.

Agarra em mais uma cápsula de café da caixa com a mão direita, junta-a mais uma vez à sua barriga para a rodar e encaixa-a no monte das cápsulas, pressionando depois a cápsula para ela se encaixar corretamente. Volta novamente a ir com a mão direita à caixa e desta vez agarra num monte de cápsulas que estava dentro da caixa e coloca-as empilhadas nas restantes, pressionando-as para que estas encaixem.

Volta novamente a ir à caixa das cápsulas, agarra com a mão direita em mais uma cápsula, roda-a encostando a cápsula no corpo e empilha-a nas restantes cápsulas, pressionando para que ela encaixe nas restantes. A Inês passa a segurar o monte das cápsulas colocando a mão por baixo do monte e estica o polegar de forma que este fique por cima do monte. Agarra em mais uma cápsula com a mão direita e coloca-a dentro das restantes pressionando-a com a palma da sua mão.

Passa o monte das cápsulas para a sua mão direita e agarra-as com ambas as mãos, olhando à sua volta o que acontecia. Passa as cápsulas para sua mão esquerda, com a mão direita retira uma das cápsulas do monte, leva-a até à boca e com a parte superior da cápsula passa-a nos lábios, como se fosse um batom. Atira a cápsula com força para dentro da caixa das cápsulas e vê a cápsula a cair na caixa. Tenta retirar mais uma cápsula de café utilizando as extremidades dos seus dedos, mas olha para a caixa das cápsulas e com a mão direita acaba por agarrar em mais uma

cápsula e coloca-a dentro do monte que segura com a sua mão esquerda.

Olha à sua volta e passa a sua mão direita ao longo das cápsulas sentindo a textura. Ao realizar esse movimento, a cápsula que está no topo acaba por soltar-se do monte e cai no chão. A Inês agarra na cápsula que caiu no chão e coloca-a outra vez no monte. Olha mais uma vez à sua volta, olha para o adulto, com a mão direita, retira algumas cápsulas do monte e volta novamente a colocá-las no mesmo sítio. Volta novamente a olhar à sua volta, olha para o Bernardo e com a mão direita levanta uma das cápsulas e a colocá-la no mesmo sítio.

Olha à sua volta, flexiona a sua perna direita, faz força nessa perna e levanta-se. Anda pelo espaço da sala de multimédia e para, com a mão direita retira uma das cápsulas de café do monte e com o dedo da sua mão esquerda coloca-o entre as duas cápsulas para ajudar na retirada da cápsula.

Volta novamente a circular pelo espaço e vai até perto de um tubo que está na vertical, agacha-se e, ao mesmo tempo, coloca a cápsula que tinha na sua mão direita encostada à sua bochecha. Olha para o adulto e coloca a cápsula que tinha na sua mão direita dentro do tubo, largando-a por cima da abertura. Com a mão direita agarra na parte superior do tubo, levanto-o, olha para a cápsula que ficou no chão, pousa o tubo no chão ao lado da cápsula. Retira mais uma cápsula do monte utilizando as extremidades dos seus dedos e coloca-o por cima da abertura do tubo e deixa-a cair na abertura.

Com a mão direita volta a agarrar no topo do tubo, levanta-o, olha para a cápsula e pousa-o no chão ao lado das restantes cápsulas. Ao colocar o tubo no chão ele acaba por se desequilibrar e cai para cima da Inês, ela agarra no tubo, olha para o adulto e solta um sorriso. Volta a equilibrar o tubo de cartão e tenta retirar mais uma cápsula do monte que estava na sua mão esquerda.

A gravação termina.

Data: 12.12.2023 Nome da criança: Matilde Idade: 2 anos e 4 meses

Tipos de materiais disponibilizados: boiões de plástico, caixas de cartão, molas e lã

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Energia; Expressão Facial; Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:11	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- criança (olhar); ○ Criança- adulto (olhar); ○ Criança-objeto (lã e caixas de cartão) 	X	X						X		

A Matilde está numa das extremidades do salão de pé com uma caixa de cartão na sua mão direita e com um pedaço de lã laranja na sua mão esquerda, este novelo de lã está espalhado pelo salão, a Matilde segura o meio do fio do novelo. A M balança a lã para cima e para baixo, olhando para tudo ao seu redor.

Ao balançar a lã, a Matilde começa a correr pelo salão sempre agarrada à lã laranja, olhando para a lã que fica atrás dela. Ela para ao pé das mantas que estão no chão, olha para a lã que ficou para trás e balança a lã para cima e para baixo. A Matilde observa os amigos que estão sentados no tapete. Ela começa a puxar a lã, mas, ao mesmo tempo, outro amigo também puxa a lã, fazendo com que a Matilde grite. A Matilde, ao puxar a lã, solta um sorriso olhando para a lã.

Como o seu amigo puxa a lã com mais força, a Matilde vai atrás da lã (demonstra frustração) e olha para o adulto. O amigo puxa a lã e a Matilde também a puxa andando num vai e vem. A Matilde olha novamente para outro adulto. Ao tentar desenrolar a lã que estava presa no seu braço, a Matilde, deixa a caixa de cartão cair no chão e agarra-a novamente com as duas mãos, sem soltar a lã.

A lã continua a ser puxada pelo seu amigo e a Matilde grita sempre que isso acontece (demonstra frustração). O seu amigo larga a lã e a Matilde consegue puxar uma boa parte da lã até si. Ela continua a puxar a lã, até que toca com a caixa no pescoço da N, que demonstra desconforto, pois dá-lhe uma palmada. A Matilde olha para a N, mas continua a puxar a lã e a circular pelo espaço. Até que o adulto a chama para que ela largue a lã, ela fica agarrada à lã, mas o adulto puxou-a e a Matilde acaba por a largar. A Matilde olha para a caixa, larga a caixa que tem na mão em cima do tapete, agacha-se e agarra outra caixa, deixa-a cair no chão. Olha à sua volta, agarra novamente nessa caixa agachando-se, olha para o seu interior e para o exterior da caixa e diz “Na tem nada!”, mostrando a caixa ao adulto.

A gravação termina.

Data: 19.12.2023 Nome da criança: Matilde Idade: 2 anos e 4 meses

Tipos de materiais disponibilizados: garrações/garrafas de plástico, carrinhos de linhas, paus de madeira coloridos e blocos de madeira coloridos

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração;
Persistência; Tempo de reação;
Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:21	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- criança (olhar); ○ Criança- adulto (olhar); ○ Criança-objeto (paus de madeira coloridos) 	X	X						X		

A Matilde está sentada num dos tapetes no salão. Na sua mão esquerda tem alguns paus de madeira e entre as suas pernas estão também alguns paus de madeira. Com a sua mão direita retira um dos paus da sua mão direita e coloca-o no chão, movimentando o seu tronco para a frente sempre que o faz. Realiza esse movimento mais duas vezes. Na sua mão restam dois paus de madeira e a Matilde apresenta dificuldades em retirar um dos paus, já que estão sobrepostos um no outro. Consegue retirar o penúltimo pau de madeira e coloca-o no chão, realizando o mesmo movimento. Por fim coloca o último pau com a sua mão esquerda.

A Matilde agrupa os paus com as suas duas mãos e agarra-os com a sua mão direita, levantando-os. Depois junta coloca a mão esquerda também a segurar os paus de madeira, olha ao seu redor, olha para os paus de madeira, transfere os paus para a sua mão esquerda e com a direita apoia-se no chão e levanta-se.

Segura os paus com as duas mãos e percorre um pequeno espaço aos pulos até chegar ao banco do salão, olha à sua volta e caem dois paus de madeira das suas mãos no chão, passa os paus para a sua mão esquerda. A Matilde olha para os paus, agacha-se e apanha um deles, coloca-o na sua mão esquerda, agacha-se novamente e realiza o mesmo movimento, levantando-se.

Aproxima-se do banco, olha ao seu redor e coloca um pau no banco com a sua mão direita. Realiza o mesmo movimento até que se aproxima a Sara e a Matilde rapidamente agarra nos paus e move-se um pouco para a sua esquerda. Volta a agrupar os paus na sua mão esquerda. Sobe para o banco, senta-se e bate com os pés no banco olhando para a Sara. A Matilde dá um guincho ao observar que a Sara tem uma garrafa na sua mão e olha para o adulto.

A Matilde continua a olhar ao seu redor, tirando um pau com a sua mão direita da sua mão esquerda e coloca-o do seu lado direito em cima do banco. Retira mais um pau e faz o mesmo movimento. Retira mais um pau e faz o

mesmo movimento. Olha ao seu redor e com a sua mão direita agrupa os paus que colocou em cima do banco e junta-os com os que estão na sua mão esquerda. Olha ao seu redor e dá mais um guincho.

Sai do banco, coloca os paus da boca e volta novamente a tentar subir o banco até que vê o Bernardo e vai para perto dele olhando para os paus que ele tinha colocado no chão. Volta novamente a subir o banco arrastando o seu rabo para ficar bem sentada, até que o Bernardo lhe estende a mão que tinha paus de madeira, ela estica a mão para tentar agarrar, mas o Bernardo foi embora.

A Matilde olha à sua volta, levanta-se e vai novamente até ao tapete e senta-se. Coloca os paus entre as suas pernas, agarra-os novamente e retira um pau com a sua mão direita e coloca-o no chão.

A gravação termina.

Data: 9.1.2024 Nome da criança: Matilde Idade: 2 anos e 4 meses

Tipos de materiais disponibilizados: cápsulas de café, pedaços de madeira, tubos de cartão e rolas de cortiça

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração;
Criatividade; Energia;
Persistência; Tempo de reação;
Postura Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:45	○ Criança-objeto (cápsula de café, e tubos de cartão).	X	X					X			

A Matilde está sentada no chão da sala de multimédia, na sua mão esquerda tem um monte de cápsulas de café. À sua frente está um tubo de cartão na vertical, assim como algumas cápsulas no chão. Ela retira uma das cápsulas da parte inferior do monte com a sua mão direita e coloca-a dentro do tubo. Volta novamente com a sua mão direita para perto do monte e retira uma das cápsulas da parte superior do monte, tenta colocá-la dentro do tubo sem olhar, mas ela acaba por cair para o chão.

A Matilde observa para onde foi a cápsula, tenta esticar-se para apanhá-la, mas não consegue. Ao tentar esticar-se, bate com o pé esquerdo nas cápsulas que estão no chão, ao ouvir o barulho olha para essas cápsulas e agarra numa delas com a sua mão direita e coloca-a dentro do tubo. Volta novamente a retirar uma cápsula da parte inferior do monte, utilizando as extremidades dos seus dedos e coloca-a dentro do tubo. Faz mais uma vez o mesmo processo, mas ao puxar a cápsula do monte vêm três juntas, ela volta a enfiá-las no monte e cuidadosamente retira uma e coloca-a dentro do tubo com a sua mão direita.

Depois volta novamente a retirar uma cápsula, mas ao puxar a cápsula do monte vêm três juntas, ela consegue com o seu dedo da mão esquerda puxar a cápsula mais abaixo e coloca as outras duas que estão agrupadas por cima do tubo. Ao observar as cápsulas percebe que estão duas juntas e não apenas uma, gira-a e coloca-a junto ao seu corpo até que as cápsulas escorregam e caem para a sua frente. A Matilde agarra nas cápsulas com a sua mão direita e coloca-as dentro do monte que estava dentro da sua mão esquerda.

Ela tenta desagrupar as cápsulas utilizando as extremidades dos seus dedos, mas ao não conseguir coloca a sua unha entre as duas cápsulas que estão presas para tentar separá-las. Tenta uma vez e não consegue. Tenta mais uma vez, mas ao puxar as cápsulas acabam por sair do monte. Volta a colocá-las no monte das cápsulas e após muita

persistência retira as cápsulas do monte e gira-as segurando a parte inferior com a sua mão direita.

Desta vez, tenta desagrupar as cápsulas utilizando as unhas da sua mão esquerda. Ao não conseguir, decide colocá-las agrupadas dentro do tubo de cartão. Roda o monte das cápsulas segurando na parte inferior do monte e retira mais duas cápsulas que estão agrupadas, colocando-as no tubo com a sua mão direita. Ao colocar volta a retirá-las, olha para elas e coloca-as na sua boca mordendo a parte inferior das cápsulas. Volta a juntá-las perto do seu corpo e com as suas unhas da mão esquerda tenta mais uma vez desagrupar as cápsulas. Ao não conseguir coloca o monte das cápsulas no chão do seu lado esquerdo. Depois, tenta mais uma vez desagrupar as cápsulas utilizando as unhas, consegue. Coloca a cápsula que ficou na sua mão direita dentro do tubo e com a sua mão esquerda dirige-se ao tubo para colocar a outra cápsula, mas acaba por atirá-la para o chão, olhando para ela. Com a sua mão esquerda segura o tubo, com a direita retira uma das cápsulas que está dentro do tubo.

Levanta o tubo de cartão com a sua mão esquerda e todas as cápsulas que estavam no interior caem no chão. A Matilde olha por cima para ver as cápsulas, mas como não as vê coloca a sua mão direita por debaixo do tubo. Roda o tubo e coloca-o no chão do seu lado direito. Mexe nas cápsulas que estão no chão até que agarra com a sua mão esquerda em duas cápsulas que estavam encaixadas uma na outra. Com a mão direita retira uma das cápsulas do interior da outra e coloca-a dentro do tubo de cartão, com a sua mão direita, coloca simultaneamente a cápsula que tinha na sua mão esquerda também dentro do tubo, inclinando-se para chegar ao tubo.

Com a sua mão direita agarra no tubo e levanta-o. Trazê-lo até junto do seu corpo, agarrando-a também com a sua mão esquerda e olha para o seu interior. Transfere-o para a sua mão esquerda e coloca-o perpendicularmente ao seu rosto. Com a sua mão direita tenta levantar-se do chão, mas ao escorregar coloca o tubo no chão e tenta fazer força para levantar-se. Ao não conseguir agarra numa cápsula com a sua mão esquerda, coloca as duas mãos no chão e levanta-se. Ao levantar-se agarra com a sua mão direita numa cápsula que está no chão.

A Matilde vai até à caixa das cápsulas de café, agacha-se e deixa cair lá dentro as duas cápsulas que tinha na sua mão. Com ambas as mãos, volta a agarrar em duas cápsulas de café, desta vez espalmadas. Levanta-se e vai até perto da caixa dos tubos de papel esfregando as cápsulas uma na outra. Transfere as cápsulas para a sua mão esquerda, agacha-se perto da caixa dos tubos e retira um deles. Tenta colocá-lo no chão e acaba por escorregar ficando sentada no chão. Coloca o tubo na vertical com a sua mão direita e transfere uma das cápsulas da mão esquerda para a direita e coloca-a dentro do tubo. Com a sua mão esquerda coloca a outra cápsula dentro do tubo de cartão.

Agarra numa das cápsulas que estava no chão com a sua mão direita e coloca-a dentro do tubo. Vai para agarrar uma cápsula que estava no chão, mas não o faz. Olha à sua volta, vê mais cápsulas e coloca-se de joelhos para alcançá-las. Agarra numa cápsula com a mão direita e depois numa cápsula com a mão esquerda, agrupando-as às duas na sua mão esquerda. Com a mão direita agarra em mais uma cápsula e coloca-a na sua mão esquerda. Volta novamente a agarrar em mais uma cápsula com a sua mão direita, mas desta vez coloca-a diretamente no tubo de cartão. Agarra com a mão direita numa das cápsulas da mão esquerda e coloca-a dentro do tubo. Efetua o mesmo movimento mais uma vez. A cápsula que está na sua mão esquerda é colocada dentro do tubo de cartão, com essa mesma mão. A Matilde volta novamente a esticar-se para apanhar mais cápsulas que estavam no chão, agarra em duas cápsulas e esfrega uma na outra.

A gravação termina.

Data: 12.12.2023 Nome da criança: Sara Idade: 1 ano e 11 meses

Tipos de materiais disponibilizados: boiões de plástico, caixas de cartão, molas e lã

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Persistência;
Expressão Facial; Satisfação;
Concentração; Precisão.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:21	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança-criança (olhar, contacto físico, fala); ○ Criança-objeto (boiões de plástico, molas, caixas de cartão) 	X	X					X			

A Sara está sentada no tapete da sala de atividades, com um boião de plástico na sua mão esquerda e com uma caixa de cartão entre as pernas. Por cima de si encontra-se uma lã que está entendida pela sala de atividades. A Matilde brinca com a lã que começa a ficar presa na Sara, ela disse “Xaiiii! Xai, Xai, Xai!”, choraminga de seguida, retirando com a sua mão direita a lã que estava por cima da sua perna. A Sara olha à sua volta e o adulto intervém e retira alguma lã por de cima da Sara, esta retira a restante lã que estava por cima do seu pé. Ela agarra na caixa, coloca-se de joelhos com o boião na sua mão esquerda e com a caixa de cartão na sua mão direita, sacode a caixa até sair lá de dentro uma mola. Ela ouve o barulho da mola a cair e procura para onde foi, encontra. Encosta a caixa nas suas pernas e mexe nela com a sua mão direita.

A Sara desloca-se com um joelho no chão e outro flexionado até à caixa das molas, pousa a caixa de cartão no chão e tenta abrir a caixa com a mão direita, não consegue, por isso pousa o boião que tinha na mão direita no chão e abre a caixa de cartão com as duas mãos. Estica-se até ao fundo da caixa e começa por agarrar uma mola com a sua mão esquerda, com a sua mão direita apoia-se na caixa. Coloca-a dentro da caixa, abrindo mais uma vez a caixa com a sua mão direita. Agarra noutra mola, olha para ela, roda-a e coloca-a cuidadosamente dentro da caixa. Volta a agarrar noutra mola com a mão esquerda, coça o seu nariz e agarra noutra com a sua mão direita. Ao observar que a M lhe tentava tirar a caixa, agarra nela com as duas mãos e coloca-a sobre uma das pernas. Mesmo assim a M tenta retirar-lhe a caixa e a S grita “é meuuu”, choramingando (demonstrando descontentamento) e olha para o adulto. O adulto acaba por intervir mais uma vez. Ela olha para a caixa das molas, levanta-se, segura a caixa e a mola com a mão direita e coloca cuidadosamente a mola que tem na sua mão esquerda dentro da caixa. Depois troca a caixa de mão colocando a mão esquerda aberta por debaixo da caixa e coloca a mola que tinha na mão direita na caixa e fecha-a.

Ela abana a caixa, ouvindo o barulho que esta fazia. Circula pelo espaço da sala abanando a caixa, até que cai uma mola e ela coloca-se de cócoras para a apanhar. Volta a colocar a mola dentro da caixa novamente, observa os seus

amigos e reproduz um som como se estivesse a tentar falar com eles. Observa outra vez e coça o seu nariz.

A gravação termina.

Data: 19.12.2023 Nome da criança: Sara Idade: 1 ano e 11 meses

Tipos de materiais disponibilizados: garrações/garrafas de plástico, carrinhos de linhas, paus de madeira coloridos e blocos de madeira coloridos

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração;
Energia; Expressão Facial;
Persistência; Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
		Hora: 10:18	<ul style="list-style-type: none"> o Criança-criança (olhar) o Criança-adulto (olhar, fala); o Criança-objeto (paus de madeira coloridos, garrafa de plástico, carrinhos de linhas) 	X	X						X

A Sara está sentada no tapete do salão, com ambas as mãos segura um pau de madeira que está junto ao seu corpo. Olha para a sua frente, vê outro pau de madeira que agarra com a sua mão direita. Junta as pontas de ambos os paus e esfrega-as uma na outra. Olha para os paus e tenta-os sobrepor um por cima do outro, metendo a sua língua de fora enquanto o faz. Ao conseguir transferi-los para a sua mão direita, olha à sua volta e com a sua mão esquerda agarra a garrafa de plástico que está no chão pelo gargalo.

Ao agarrar olha novamente à sua volta, vê um carrinho de linhas que agarra com a sua mão direita, olha para ele e levanta-se. Sacode a garrafa uma vez, coloca o fundo na sua barriga pressionando-o enquanto olha à sua volta. Gira a garrafa colocando a língua de fora diversas vezes.

Volta novamente a circular pelo salão e dirige-se até um dos bancos. Pousa a garrafa sobre este na vertical, transfere o carrinho de linhas para a sua mão esquerda, coloca-o na horizontal no banco, mas observa-o e coloca-o na vertical. Observa os paus que estão na sua mão esquerda e separa-os utilizando a mão direita. Tenta colocar o pau da sua mão direita dentro da garrafa duas vezes, mas esta está fechada. A Sara olha para o adulto e faz “ahah” colocando o dedo sobre o gargalo da garrafa e esta acaba por cair no chão.

Ela aponta para a garrafa, olha à sua volta, o adulto coloca a garrafa outra vez em cima do banco. A Sara raspa o pau de madeira na fita-cola que está a envolver a tampa de plástico, olha para o adulto e sorri mostrando a garrafa e o pau

de madeira. Ela bate uma das extremidades do pau na tampa sucessivamente e escuta o barulho, até que o V pousa perto de si um carrinho de linhas. A Sara agarra no carrinho de linhas e coloca-o na horizontal e depois tenta colocá-lo novamente na vertical e atira-o para o chão. Outra criança vem falar com o adulto, a Sara observa e fala (impercetível).

Ela atira a garrafa para cima do banco, volta novamente a pegar nela pelo gargalo com a sua mão direita. Observa um carrinho de linhas no chão, passa a garrafa para a sua mão esquerda, agacha-se e apanha-o com a sua mão direita. Coloca o carrinho por cima do banco e solta-o caindo este no chão. A Sara olha à sua volta sempre com a língua para fora e percorre o espaço olhando à sua volta.

A gravação termina.

Data: 9.1.2024 Nome da criança: Sara Idade: 1 ano e 11 meses

Tipos de materiais disponibilizados: cápsulas de café, pedaços de madeira, tubos de cartão e rolas de cortiça

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração; Energia; Expressão Facial; Persistência; Postura; Tempo de reação; Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L					
							5	4	3	2	1
Hora: 10:31	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança-criança (olhar) ○ Criança-adulto (olhar, fala); ○ Criança-objeto (cápsulas de café, rolha de cortiça, tubos de cartão). 	X	X					X			

A Sara está com o seu joelho direito no chão e a sua perna esquerda está flexionada. Na sua mão direita tem um monte de cápsulas empilhadas umas nas outras. Com as extremidades dos dedos da sua mão esquerda esfrega a cápsula na sua perna esquerda, movimentando-a para a frente e para trás. Enquanto o faz, olha à sua volta, observando os materiais que estão espalhados pelo tapete. Olha para a cápsula, levanta a sua perna e desequilibra-se, mas volta imediatamente a equilibrar-se. Atira a cápsula de café que tinha na sua mão esquerda para dentro de uma das caixas de cartão. Observa a cápsula a cair dentro da caixa.

Depois, coloca ambos os joelhos no chão e gira o seu corpo noventa graus utilizando os seus joelhos para realizar esse movimento. Olha à sua volta e senta-se com o rabo por cima dos calcanhares em frente à caixa das cápsulas de café. Com a sua mão esquerda retira uma das cápsulas da parte superior do monte e atira-a com força para dentro da caixa, olha para a cápsula a cair. Realiza o mesmo movimento observando a cápsula na sua trajetória. Retira mais uma cápsula do monte e atira-a para dentro da caixa com o restante monte que estava na sua mão direita, para isso utiliza ambas as mãos. Contudo, a cápsula que estava na sua mão esquerda ao ser atirada bate no braço do H e acaba por cair para fora da caixa.

A Sara observa que a cápsula não caiu dentro da caixa e com a sua mão direita agarra na cápsula de café e atira-a para dentro da caixa das cápsulas. Depois com a sua mão direita agarra-se na caixa das cápsulas enquanto tenta com a mão esquerda agarrar numa cápsula, mas a caixa acaba por levantar do chão pela força que ela fez. Ela agarra numa cápsula espalmada com a mão esquerda, solta a caixa com a mão direita e agarra com ambas as mãos na cápsula

girando-a. Ao observar que a cápsula estava espalmada tenta com os dedos de ambas as mãos fazer força para que ela volte ao normal.

Ao não conseguir, olha para o adulto e diz “olha, (impercetível)”, aproxima-se do adulto andando com os joelhos no chão. O adulto diz “Está estragada?”. A S responde, mas não é perceptível o que diz e dá a cápsula ao adulto. Ela olha para o chão e encolhe os ombros, olha à sua volta e com a sua mão direita agarra na caixa de cartão que estava no chão. Apoia-se na caixa com essa mesma mão, flexiona a sua perna esquerda e faz força com a sua mão direita na caixa, mas ela mexe-se e a Sara acaba por se desequilibrar.

Ela consegue equilibrar-se, larga a caixa, faz força na perna esquerda e acaba por levantar-se. Percorre um pequeno espaço da sala de multimédia observando os materiais que estavam no chão. Agacha-se perto de alguns materiais, agarra no tubo de cartão com a sua mão direita e coloca-o na vertical relativamente ao chão, segura-o com a mão direita colocando o polegar na parte de fora e os restantes dedos no interior do tubo.

Ao mesmo tempo, agarra com a mão esquerda numa rolha de cortiça e coloca-a dentro do tubo, largando-a por cima da abertura. Depois, agarra em mais uma rolha de cortiça e realiza o mesmo movimento, sempre agarrando com a mão direita no tubo de cartão. A Sara agacha-se colocando o seu joelho no chão e flexionando a sua perna esquerda, levanta o tubo com a sua mão direita e coloca-a um pouco mais para a sua frente enquanto com a mão esquerda agarra numa rolha de cortiça que está no chão. Coloca a rolha de cortiça dentro do tubo largando-a por cima da abertura, tem alguma dificuldade, pois o seu dedo está a bloquear a passagem, olha para o adulto e acaba por conseguir.

Agarra em mais uma rolha de cortiça, levanta o tubo do chão com a sua mão direita e chega-o para perto de si, olhando para o Vasco. Coloca a rolha de cortiça no tubo enquanto observa as restantes rolhas de cortiça no chão. Agarra mais uma vez no tubo, desta vez coloca-o junto ao seu corpo e agarra-o utilizando ambos os braços. Acaba por segurá-lo usando o braço esquerdo e essa mesma mão, enquanto com a mão direita tenta agarrar em mais uma rolha de cortiça, mas ao tocar-lhe a rolha acaba por rolar e ir para mais longe, a Sara teve de esticar o seu corpo e o seu braço para agarrar na rolha. Depois, coloca a rolha dentro do tubo que está inclinado sobre a sua perna esquerda, desta vez empurra a rolha com força para que esta entre no tubo que já cheio com as restantes. Com a sua mão esquerda agarra no tubo e coloca-o à sua frente na vertical e tenta equilibrá-lo mantendo as duas mãos ao lado do tubo para se este caísse. Acaba por segurar no tubo com a mão esquerda, mas este acaba por cair para a frente. A Sara olha para o adulto, coloca a mão esquerda aberta à frente da sua boca, fazendo um ar de espanto.

Ela olha à sua volta, com a mão direita agarra em duas rolhas de cortiça e, ao mesmo tempo, com a mão esquerda agarra no tubo de cartão. Junta ambas as mãos no tubo e consegue levantar o tubo na vertical. Com a mão esquerda agarra na extremidade do tubo de cartão e com a direita coloca dentro deste as duas rolhas de cortiça, empurrando-as. Entretanto, a Sara observa alguém que bateu a porta e abriu-a sempre fazendo força para que as rolhas entrassem no tubo. Ao fazer força o tubo acaba por cair para o chão e ela para a observar o que tinha acontecido, passando as rolhas para a sua mão esquerda e colocando-as junto ao seu corpo. Com a direita levanta o tubo de cartão e coloca lá dentro as rolhas de cortiça uma a uma. Ela agarra em mais duas cápsulas com a sua mão direita e coloca-as uma a uma dentro do tubo, olhando para o que faz. Com o seu pé direito toca numa cápsula de café enquanto com a mão

esquerda agarra em mais uma cápsula.

A gravação termina.

Data: 12.12.2023 Nome da criança: Vasco Idade: 2 anos e 11 meses

Tipos de materiais disponibilizados: boiões de plástico, caixas de cartão, molas e lã

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração;
Energia; Criatividade; Expressão
Facial; Linguagem; Satisfação;
Persistência.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:08	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- criança (olhar); ○ Criança- adulto (olhar); ○ Criança-objeto (molas e caixas de cartão) 	X	X				X				

O Vasco está de cócoras junto à caixa das molas, agarra numa mola cinzenta com a mão direita e abre-a utilizando o polegar e o indicador prendendo-a na extremidade da caixa, à primeira tentativa não consegue, abre mais uma vez a mola e tenta novamente prendê-la na caixa, consegue. Assim que verifica que consegue, puxa-a e atira-a para dentro da caixa.

Olha para a caixa, agarra numa mola azul e diz “Vai esta” com o polegar e o indicador da sua mão direita volta a abri-la, ao dirigir a sua mão para o local que tinha posto a outra mola, larga-a dentro da caixa. Volta a agarrar uma mola branca com a sua mão direita e realiza o mesmo movimento, prende-a delicadamente na extremidade da caixa. Com a sua mão esquerda retira a mola e senta-se no tapete, abre a mola com toda a sua mão esquerda. Ao abrir a mola coloca o dedo indicador direita na abertura e solta-a com a sua mão esquerda, ela fica presa no seu dedo. Ele olha para o adulto e diz “Aiiiiii, magoou-me!”, sacudindo o dedo. Ele abre a mola novamente com a sua mão esquerda e observa a mola rodando-a.

O Vasco volta a fazer o mesmo movimento, prendendo novamente a mola no seu dedo indicador e diz “Aiiiiiii!”, olhando para a mola quando fala, ele retira-a posteriormente. Ao retirar olha para o Carlos que está à sua frente e realiza novamente a mesma ação, ele diz “Aiiii, doeu-me!”, abanando freneticamente a mola. O Vasco retira a mola e ao olhar para o adulto diz “Ele poche a rir”, aponta para a mola que está a abrir.

O Vasco volta novamente a colocar a realizar o mesmo movimento e diz “Aiiiiiii!”, sacudindo a sua mão, para tentar que a mola se desprenda do dedo. Ele não consegue, esfrega o seu dedo na caixa, mas ao não conseguir, tira a mola com a sua mão esquerda puxando-a.

Volta novamente a colocar a mola branca no seu dedo indicador direito, abre-a com a sua mão esquerda e diz “Aiii, aiii!”, ele puxa a mola com a sua mão esquerda.

Ele realiza novamente a ação inicial, abrindo a mola com o seu polegar e o seu indicador esquerdo, colocando a mola branca na extremidade da caixa. Coloca-a e retira-a 2 vezes. Com a sua outra mão agarra outra mola branca e com uma em cada mão, abre-as utilizando os indicadores e os polegares, colocando-as na extremidade da caixa. O Vasco tenta aproximar as molas empurrando-as na parte superior, mas apenas esta se junta.

Retira uma das molas da caixa e prende-a novamente no seu dedo, ele diz “Ahhhh!”. O Vasco retira a mola, olha à volta e diz “Ah bolas de pelo”, levanta-se, deixa-a no chão e vai em direção à zona das caixas de cartão, olha para uma caixa, mas não a agarra, ele apanha outra caixa com as duas mãos, olha para dentro da caixa e atira-a para o chão.

A gravação termina.

Data: 19.12.2023 Nome da criança: Vasco Idade: 2 anos e 11 meses

Tipos de materiais disponibilizados: garrações/garrafas de plástico, carrinhos de linhas, paus de madeira coloridos e blocos de madeira coloridos

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração; Energia; Criatividade; Expressão Facial; Tempo de reação; Satisfação.

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L					
							5	4	3	2	1
Hora: 10:13	<ul style="list-style-type: none"> o Criança- criança (olhar); o Criança- adulto (olhar); o Criança-objeto (paus de madeira, carrinhos de linhas, garrafão de plástico) 	X	X					X			

O Vasco está agachado no chão, na sua mão esquerda tem dois paus de madeira. Ele rola um carrinho de linha utilizando a palma da sua mão. Levanta-se e passa um dos paus para a sua mão direita e desloca-se a correr até ao local onde parou o carrinho de linhas. Agacha-se novamente e com o pau da sua mão direita arrasta-o sobre o carrinho de linhas que rola mais uma vez, neste caso voltando para trás.

O Vasco volta novamente a ir até ao local onde parou o carrinho de linhas e manda um pontapé no carrinho de linhas, mais outro pontapé, até que se agacha e apanha-o com a sua mão esquerda. Levanta-se, percorre a zona dos tapetes, observa o que está no chão e à sua volta, vai até à caixa onde estão os paus de madeira.

Passa os paus que tinha para a sua mão esquerda, agacha-se e com a sua mão direita agarra um pau que transfere para a sua mão esquerda. Agarra mais um monte de paus, levanta-se e agrupa-os na sua mão esquerda. Percorre o espaço do salão a correr olhando para trás. Para num sítio, mexe nos paus, abre a sua mão esquerda e os paus começam a cair no chão, sobrando apenas um pau na sua mão direita.

O Vasco olha para o adulto, estica a sua mão direita e faz “Ahh”, soltando uma pequena gargalhada. Agacha-se novamente, agrupa os paus que estavam mais perto, levanta-se e vai até aos paus que tinham caído para mais longe. Agacha-se, agarra os paus com as suas mãos passando-os de seguida para a sua mão esquerda e corre novamente até ao local dos tapetes.

Ele agarra num garrafão com a sua mão direita e coloca-o por cima do seu ombro, anda um pouco pelo espaço, coloca o garrafão junto à sua barriga, balançando-o para a frente e para trás e diz “Não tem água!”. O Vasco poussa o garrafão, agacha-se e agarra numa garrafa de plástico com a sua mão direita. Depois poussa os paus de madeira e

agarra a garrafa com a mão esquerda e com a direita agarra o gargalo da garrafa, virando-a ao contrário. Levanta-se, coloca a garrafa virada ao contrário por cima do gargalo do garrafão, sacode, olha para o adulto e diz “ei, isto não há água”, olhando para a garrafa girando-a.

Ele atira a garrafa por cima do seu ombro, apanha um carrinho de linhas do chão e um pau de madeira e atira o carrinho de linhas também por cima do seu ombro. Olha ao seu redor e volta a correr até ao local onde tinha deixado os paus de madeira no chão. Agarra com as duas mãos nalguns paus de madeira, olha para o adulto e atira-os para o ar. Agacha-se, agarra em mais paus de madeira, levanta-se e vai apanhar os paus de madeira que estavam no chão, agarrando-os um a um com a sua mão direita e transpondo-os para a sua mão esquerda. Agarra todos os paus e volta a correr pelo salão.

A gravação termina.

Data: 9.1.2024 Nome da criança: Vasco Idade: 2 anos e 11 meses

Tipos de materiais disponibilizados: cápsulas de café, pedaços de madeira, tubos de cartão e rolhas de cortiça

(M) Manhã/(T) Tarde Interações Tipos de brincar Nível de envolvimento

Indicadores: Concentração;
Criatividade; Energia;
Criatividade; Expressão Facial;
Tempo de reação; Satisfação;
Linguagem

Descrição de períodos de 2 minutos cada		F/M	E/M	C/C	F-C	L	5	4	3	2	1
Hora: 10:27	<ul style="list-style-type: none"> ○ Criança- criança (olhar e fala); ○ Criança- adulto (olhar e fala); ○ Criança-objeto (cápsula de café, pedaços de madeira, rolha de cortiça e tubos de cartão). 	X	X					X			

O Vasco está de joelhos no chão da sala de multimédia, à sua frente está o T. Entre os dois encontra-se um tubo de cartão na vertical. O Vasco tem uma cápsula na sua mão direita e outra na sua mão esquerda, coloca a cápsula da mão direita por cima da abertura do tubo, deixa-a cair e olha para o que o T está a fazer. O Vasco agarra num pedaço de madeira que estava numa caixa com a sua mão direita, tenta colocá-lo dentro do tubo de cartão, mas como este era demasiado grande e ao não conseguir fazê-lo, atira-o para trás das suas costas, sem que visse para onde o está a mandar.

Olha para trás para ver onde caiu o pedaço de madeira e com a sua mão direita agarra a extremidade do tubo, gira-o e depois levanta-o do chão. Coloca-o entre as suas pernas até que a A fala com ele, ele olha para ela e ouviu-a, mas não lhe respondeu. O Vasco suspira e dá um espirro movimentando-se para a frente. Ele coloca a cápsula no chão que tinha na sua mão esquerda, apoia a mão direita e a esquerda no chão, ao mesmo tempo, levanta os joelhos do chão fazendo força nos seus braços e levanta-se, mas fica agachado.

Depois sacode a sua mão direita para trás e para a frente e agarra com a mão direita em duas cápsulas achatadas que estão no chão, olha para elas e com a sua mão esquerda tenta separá-las. Passa-as para a sua mão esquerda, ajusta as cápsulas com a sua mão direita e agarra em mais uma cápsula com a sua mão direita utilizando toda a sua mão e transfere-a para a sua mão esquerda colocando-a por cima das restantes cápsulas, utiliza a mão direita para colocá-la exatamente no mesmo sítio das restantes, com a mão esquerda, mais concretamente o polegar faz força nas cápsulas

para que elas não se movimentem.

Ele levanta-se, percorre a sala olhando à sua volta, bate com o seu corpo no tubo que o T tem na sua mão sempre com o seu olhar para o acontecia à sua volta. O Vasco olha para o que o H está a fazer, olha para o adulto e diz “Anm, isto está tudo espalhado!” aponta para as rolhas que estão espalhadas pelo chão. Afirma ainda, “Mas os meninos não têm de espalhar!” afasta-se do local onde estavam as rolhas de cortiça no chão, olhando para o adulto.

Volta a circular pela sala, agacha-se e agarra numa rolha de cortiça que está no chão. Na sua mão esquerda continuam as três cápsulas espalmadas que o Vasco tinha inicialmente.

O V olha para o que tinha nas suas mãos, faz um barulho “iuih” e junta-se novamente ao T e à A. Aproxima-se, baixa o seu corpo e coloca a sua cara perto da A e diz “A, (impercetível)” olhando para ela.

Ele coloca as cápsulas que tinha na sua mão esquerda dentro do tubo, largando-as por cima do tubo de cartão. O tubo cai no chão e o Vasco ri-se e solta gargalhadas. Ele agacha-se perto do tubo e agarra o tubo do chão utilizando ambas as suas mãos e encostando-o junto ao seu corpo. Ao colocar o tubo na vertical, o T coloca uma cápsula grande na extremidade do tubo, tapando a abertura totalmente. Sem largar o tubo com a sua mão direita, o Vasco tenta colocar as cápsulas dentro do tubo, mas uma delas acaba por cair no chão, olha para o chão.

O Vasco consegue colocar uma das cápsulas que tem na sua mão esquerda dentro da cápsula grande que está no tubo. Ele levanta-se e segura a extremidade do tubo com ambas as mãos, ergue o tubo do chão, utilizando ambas as mãos e diz “Conseguimos, conseguimos”. Ele agarra no tubo com a sua mão esquerda e volta a circular pela sala multimédia, cantarolando, para e diz “já chegámos”.

Ele deixa cair uma rolha de cortiça que tem na sua mão, agacha-se e agarra-a com a sua mão direita. Ao mesmo tempo, o tubo fica a tocar no chão, ele volta novamente a levantar-se pousa o tubo de cartão no chão na vertical, com a mão direita agarra na extremidade do tubo e com a sua mão esquerda retira uma das cápsulas que está dentro da cápsula maior, agacha-se novamente agarra outra cápsula que estava no chão sem nunca largar o tubo com a sua mão direita e olhando à sua volta.

O Vasco levanta-se, tenta retirar mais uma cápsula que está dentro da cápsula grande enfiada no tubo, tenta retirá-la com o seu dedo indicador esfregando-o na cápsula para que esta se movimente. A A retira a cápsula maior, o Vasco olha para a A e observa que ela girou a cápsula e a cápsula espalmada cai no chão. O Vasco agacha-se novamente e agarra as cápsulas que a A tinha mandado para o chão.

A gravação termina.