

**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**

Relatório de Prática Supervisionada

Marta Rodrigues Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Leiria, setembro de 2024

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional na realização deste sonho. Obrigada por todo o carinho, incentivo e paciência ao longo deste percurso.

À minha irmã, pelas conversas, palavras de incentivo e por me fazer ver que estava no caminho certo quando eu não o via.

Ao meu irmão, pela paciência, apoio e por toda a ajuda prestada ao longo destes cinco anos.

Ao meu namorado e melhor amigo, pilar fundamental ao longo deste percurso, pelo apoio incondicional e por me levantar nos momentos mais difíceis. Obrigada por todo o amor, preocupação e paciência.

A todos os meus amigos, fora e dentro da vida académica, que sempre partilharam uma palavra de conforto e motivação. Em especial ao André pelas conversas e palavras amigas e à Cátia M., à Cátia P. e à Márcia por estarem sempre ao meu lado e me ajudarem a concluir este percurso.

Às professoras Sandrina e Joana pelo apoio, momentos de reflexão, partilhas de aprendizagens e por acreditarem em mim.

A todas as educadoras e professoras que me receberam de braços abertos ao longo destes cinco anos, por todas as aprendizagens e momentos de partilha.

A todas as crianças que cruzaram o meu caminho por me ensinarem a ser quem sou hoje. Obrigada por todos os sorrisos, pelo carinho e confiança. Levo cada uma de vocês no meu coração.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e foi realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este trabalho visa partilhar os momentos e experiências vivenciados entre os anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024.

O trabalho está dividido em 2 partes. A primeira parte do relatório engloba o meu percurso nos contextos de Educação Pré-escolar nomeadamente Creche e Jardim de Infância da rede pública e nos contextos de 1.º Ciclo, num 2.º e 4.º ano. Esta parte reflexiva alberga todos os desafios e conquistas experienciados ao longo das práticas pedagógicas que me permitiram conhecer enquanto educadora/professora.

A segunda parte apresenta um estudo de caso observacional que se desenvolveu a partir da questão: “Como é que as peças soltas, integradas em ambientes previamente preparados, podem ser uma ferramenta pedagógica facilitadora do envolvimento e das interações de crianças em Jardim de Infância?”. Este estudo centra-se na observação do envolvimento e das interações das crianças em ambientes preparados com peças soltas no exterior.

Os resultados obtidos revelam que o contacto regular com ambientes previamente preparados com peças soltas é, sem dúvida, facilitador do envolvimento e das interações das crianças e que a sua preparação influencia diretamente o incentivo e o modo de exploração das crianças. Constatou-se também que ao longo das sessões, a complexidade do envolvimento com as peças e das interações aumenta significativamente, destacando-se os indicadores “persistência”, “complexidade”, “criatividade” e “linguagem” e as interações do tipo não-verbal entre criança-objeto e criança-criança.

Palavras-chave

Aprendizagens, envolvimento, interações, Jardim de Infância, peças soltas

ABSTRACT

This report is part of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and was carried out at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. This work aims to share the moments and experiences lived between the 2022/2023 and 2023/2024 school years.

The work is divided into 2 parts. The first part of the report covers my journey in the contexts of Pre-school Education, namely Nursery and Kindergarten in the public network, and in the contexts of the 1st Cycle, in the 2nd and 4th year. This reflective section covers all the challenges and achievements I've experienced during my teaching practices, which have allowed me to get to know myself as an educator/teacher.

The second part presents an observational case study that developed from the question: “How can loose parts, integrated into previously prepared environments, be a pedagogical tool that facilitates children's involvement and interactions in kindergarten?”. This study focuses on observing children's involvement and interactions in environments prepared with loose parts outdoors.

The results show that regular contact with environments previously prepared with loose parts undoubtedly facilitates children's involvement and interactions and that their preparation directly influences the children's incentive and mode of exploration. It also shows that over the course of the sessions, the complexity of the involvement with the pieces and the interactions increases significantly, with the indicators “persistence”, “complexity”, “creativity” and “language” standing out, as well as the non-verbal interactions between child-object and child-child.

Keywords

Learning, involvement, interactions, kindergarten, loose parts

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice de figuras.....	viii
Índice de quadros.....	x
Siglas e abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
1 – Dimensão reflexiva.....	2
1.1 – Dimensão reflexiva em contexto de Creche.....	2
1.1.1 – Expectativas e receios.....	4
1.1.2 – A observação: processo fundamental para o conhecimento e a aprendizagem.....	4
1.1.3 – A planificação como um processo indissociável da reflexão.....	6
1.1.4 – A intervenção: um caminho de aprendizagem.....	8
1.1.5 – Contexto de Creche: aprendizagens e desafios.....	13
1.2 – Dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância.....	14
1.2.1 – Expectativas e receios.....	14
1.2.2 – A observação: processo fundamental para o conhecimento e a aprendizagem.....	15
1.2.3 – Escutar para planificar.....	17
1.2.4 – A intervenção: processo de superação.....	19
1.2.5 – A avaliação e a documentação.....	25
1.2.6 – A educadora que pretendo ser.....	28
1.3 – Dimensão reflexiva em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	29
1.3.1 – Caracterização das turmas e dos contextos educativos.....	30
1.3.2 – Ciclo interativo.....	31
1.3.3 – Desafios no 1.º ciclo.....	32
1.3.4 – Diferenciação pedagógica.....	40
1.3.5 – O professor mediador de aprendizagem.....	42
1.3.6 – Avaliação.....	45

1.3.7 – Projeto “plásticos no oceano”	47
1.3.8 – Projeto “viagem ao interior da terra”	49
2 – Dimensão investigativa em Jardim de Infância.....	52
2.1 – Enquadramento teórico.....	53
2.1.1 – O brincar na infância.....	53
2.1.2 – Interações: crianças, adultos e objetos	55
2.1.3 – Ambientes previamente preparados	59
2.1.4 – Peças soltas	62
2.1.5 – O envolvimento.....	64
2.1.6 – O brincar heurístico.....	65
2.2 – Metodologia de investigação	67
2.2.1 – Problemática, pergunta de partida e objetivos do estudo.....	67
2.2.2 – Contexto e participantes do estudo	67
2.2.3 – Opções metodológicas	68
2.2.4 – Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	69
2.2.5 – Procedimentos.....	70
2.3 – Análise dos dados e apresentação e discussão dos resultados	74
2.4 – Considerações finais	106
2.4.1 – Conclusões do estudo.....	106
2.4.2 – Limitações do estudo	107
2.4.3 – Recomendações para investigações futuras	108
Conclusão do relatório	109
Bibliografia.....	110
Anexos.....	129
Anexo 1 – Reflexões em contexto de Creche.....	129
- Primeira reflexão de grupo com componente individual: 26, 27, e 28 de setembro e 3 e 4 de outubro.	129
- Reflexão individual: 9, 10 e 11 de janeiro.....	131

- Segunda reflexão de grupo com componente individual: 10, 11 e 12 de outubro.....	132
- Reflexão individual: 24, 25 e 26 de outubro	134
Anexo 2 – Reflexões em contexto de Jardim de Infância	137
- Primeira reflexão de grupo: 27 e 28 de fevereiro e 1, 6, 7 e 8 de março.....	137
- Reflexão individual 13, 14 e 15 de março	139
- Reflexão individual: 27, 28 e 29 de março	141
- Reflexão individual: 5, 6 e 7 de junho.....	143
- Reflexão individual: 8, 9 e 10 de maio	145
- Reflexão individual: 23 e 24 de maio	147
Anexo 3 – Consentimento informado para a participação na investigação.....	150

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Pintura com materiais da natureza	9
Figura 2 – Pintura na película aderente	9
Figura 3 – Pintura com terra no pinhal.....	9
Figura 4 – Recolha de materiais do pinhal.....	21
Figura 5 – Pinturas no pinhal	21
Figura 6 – Exploração e recolha de materiais do pinhal	21
Figura 7 – Início do projeto.....	23
Figura 8 – Caracol recolhido para investigar	23
Figura 9 – Aranha recolhida para investigar	23
Figura 10 – Exploração de enciclopédias.....	23
Figura 11 – Capa do livro do projeto	24
Figura 12 – Criança a construir uma página do livro do projeto.....	24
Figura 13 – Documentação do dia 27 de março.....	27
Figura 14 – Documentação do dia 17 de abril	27
Figura 15 – Mini-História	28
Figura 16 – Atividade com bússolas no exterior	37
Figura 17 – Leitura e compreensão de um livro sobre a natureza no exterior	38
Figura 18 – Utilização dos tablets para um mentimeter.....	38
Figura 19 – Utilização dos computadores para criar infográficos	38
Figura 20 – Leitura do livro indutor do projeto	48
Figura 21 – Construção com materiais recicláveis.....	48
Figura 22 – Cartazes construídos para sensibilizar as pessoas para a presença dos plásticos nos oceanos.....	48
Figura 23 – Puzzles das placas tectónicas.....	50
Figura 24 – Realização da dança tradicional da Islândia	50
Figura 25 – Construção de cones de vulcão com barro.....	50
Figura 26 – Murais construídos com a família para os vídeos finais.....	50
Figura 27 – Ambiente previamente preparado com madeiras.....	76
Figura 28 – Ambiente previamente preparado com caixas de cartão.....	76
Figura 29 – Ambiente previamente preparado com tubos.....	76
Figura 30 – Fortaleza com caixas de cartão	80
Figura 31 – Comboio com caixas de cartão	80

Figura 32 – Construção de uma casa com madeiras	85
Figura 33 – Cidade de madeiras	86
Figura 34 – Momento de entreajuda para vestir os tecidos.....	91
Figura 35 – Tentativa de partir os bugalhos	96
Figura 36 – Pedaco de cortiça com bugalhos partidos	96
Figura 37 – União de tubos	101
Figura 38 – Discussão das medidas dos tubos	101
Figura 39 – Gritar para dentro do tubo.....	101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Número de crianças por sessão	68
Quadro 2 – Calendarização das sessões de peças soltas no exterior	72
Quadro 3 – Calendarização das sessões de peças soltas no interior.....	73
Quadro 4 – Reações das crianças ao visualizar o ambiente previamente preparado	77
Quadro 5 – Registos da sessão 1	81
Quadro 6 – Registos da sessão 2	87
Quadro 7 – Registos da sessão 3	92
Quadro 8 – Registos da sessão 4	97
Quadro 9 – Registos da sessão 5	101
Quadro 10 – Síntese dos assuntos centrais mencionados ao longo da análise dos dados e apresentação e discussão dos resultados	105

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito do Mestrado de 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, nos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024 e evidencia o meu percurso ao longo das quatro práticas pedagógicas. As duas primeiras práticas estão inseridas na Educação Pré-Escolar sendo a primeira vivenciada num contexto de Creche e a segunda num contexto de Jardim de Infância da rede pública. Por fim, as duas últimas práticas decorrem no 1.º Ciclo, num 2.º ano e 4.º ano, da rede pública.

No decorrer do relatório manifesto as inquietações, conquistas, desafios e aprendizagens que efetuei ao longo do meu percurso académico. Percurso este que permitiu conhecer-me a mim própria enquanto educadora/professora. O relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira contempla a dimensão reflexiva e a segunda a dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva é abordado primeiramente o percurso no contexto de Creche, nomeadamente a caracterização do grupo de crianças, as expectativas, a observação, a planificação e a intervenção. No contexto de Jardim de Infância são explorados os tópicos: a caracterização do grupo de crianças, as minhas expectativas, a observação, a planificação, a intervenção, avaliação e a educadora que pretendo ser. Por último, a reflexão de 1.º ciclo reúne as experiências vivenciadas nos dois contextos (2.º e 4.º anos de escolaridade), nomeadamente a caracterização das duas turmas, o ciclo interativo, os desafios vivenciados nos dois contextos, a diferenciação pedagógica, o professor mediador da aprendizagem, a avaliação e os projetos desenvolvidos em cada turma.

A dimensão investigativa contempla um estudo de caso observacional realizado em contexto de Jardim de Infância com 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Este estudo centra-se na observação do envolvimento e das interações das crianças perante ambientes preparados ao ar livre, com peças soltas, ao longo de 5 sessões com diferentes tipos de peças. Apresenta-se nesta dimensão investigativa o enquadramento teórico, a metodologia utilizada, os resultados obtidos e a sua discussão.

Na parte final do relatório são apresentadas as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas, realçando a importância de todo este percurso no meu desenvolvimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

Na primeira parte do relatório é apresentada a dimensão reflexiva. Esta contempla as diversas experiências vivenciadas nas Práticas Pedagógicas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

1.1 – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

A primeira PP decorreu em contexto de Creche, espaço caracterizado pelo Manual de Processos-Chave como “uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Instituto da Segurança Social, 2010, p. 1).

A PP em contexto de Creche ocorreu de 19 de setembro de 2022 a 11 de janeiro de 2023, numa instituição que pertence ao concelho de Leiria. Esta instituição, fundada no ano de 1996, de cariz particular, apresentava duas respostas sociais, Creche e Jardim de Infância. Apesar de a instituição não se reger por nenhuma abordagem pedagógica específica, apoiava-se nas abordagens Escola Floresta e Waldorf. A abordagem Escola Floresta caracteriza-se por privilegiar os processos de aprendizagem assentes no brincar, valorizando a exploração e o contacto com situações de riscos controlados num ambiente natural ou florestal (Associação Escola da Floresta, 2017). A abordagem Waldorf privilegia processos centrados na observação, na vivência e na descrição de fenómenos (Silva, 2015).

O grupo que acompanhei era constituído por nove crianças com dois e três anos, sendo cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino. É importante realçar que o número de crianças se alterou ao longo das semanas de PP, fruto da transição de algumas para esta sala e da saída de outras para o Jardim de Infância. Os interesses globais deste grupo de crianças foram-se modificando com estas saídas e entradas, contudo, alguns mantiveram-se, tais como: os animais, a música, os livros, as expressões artísticas e o contacto com o espaço exterior. Quanto às nacionalidades, para além das crianças de nacionalidade portuguesa, existia no grupo uma criança brasileira, uma espanhola e outra francesa.

Todas as crianças demonstravam conhecer os espaços e as rotinas da Creche, participando e antecipando as atividades de rotina. Foi possível perceber que as rotinas eram adaptadas

ao tempo da criança e que lhe era transmitido o que iria ocorrer a seguir, sendo a rotina previsível, criando assim um espaço seguro e de confiança para a criança. O grupo revelava assim uma grande autonomia nas tarefas dos momentos da rotina e nas interações que estabeleciam. A autonomia é definida por Peças (2020) como a competência que nos permite atuar de uma forma responsável, ou seja, promove o desenvolvimento da consciência do outro. Desta forma, a autonomia da criança não assenta apenas no “fazer as coisas sozinha”, mas também no saber fazer coisas com os outros, através de competências sociomorais de respeito pelos pares.

Nos momentos de brincadeira, as crianças utilizavam todo o espaço e os recursos disponibilizados, tendo preferência pela área da cozinha e pela área dos jogos de mesa. Nas interações entre elas, nos momentos de brincar, demonstravam preferência por determinados colegas ou em brincar sozinhas, o que revelou algumas inibições a nível social. Além disso, demoravam a estabelecer relações com os adultos. Ao nível cognitivo, mais concretamente das competências linguísticas, na generalidade, as crianças expressavam-se através de uma ou duas palavras. Contudo, existiam três crianças que apresentavam algumas inibições ao nível da linguagem, pronunciando uma ou nenhuma palavra e duas crianças mais velhas que revelavam um vocabulário mais extenso. Em relação à linguagem, no segundo ano de vida, as crianças começam a adquirir novo vocabulário, podendo este ser processo lento. Goldschmied e Jackson (2008) referem que “uma vez que tenha passado das 10 palavras, mais ou menos, a criança começa a acrescentar uma nova palavra ao seu vocabulário a cada dois ou três dias” (p. 134).

No geral, as crianças mostravam um grande desenvolvimento na motricidade grossa, nomeadamente em atividades de equilíbrio e deslocação. Já todas haviam adquirido a marcha, a corrida e quase todas subiam e desciam as escadas sozinhas. Bee e Boyd (2011) afirmam que dos dois aos quatro anos de idade, a criança corre facilmente, sobe escadas utilizando um pé por degrau, pedala, dirige um triciclo e salta com os dois pés. Na motricidade fina era notória a diferença entre as crianças, uma vez que umas, ainda, pegavam no lápis com a mão inteira e outras já realizavam o movimento de pinça. Quanto à sua concentração, esta era maior na audição de histórias e na audição e canto de músicas, momentos pelos quais as crianças demonstravam grande interesse. Goldschmied e Jackson (2008) dizem-nos que as crianças com dois anos são capazes de explorar livros durante longos períodos e é nessa fase que começam a ter a perceção de como virar uma página sem a rasgar.

Nos momentos de higiene três crianças utilizavam a sanita em conjunto com a fralda, uma das crianças apenas a sanita e as restantes crianças fralda. Mais tarde foi introduzida a higiene natural no grupo de crianças, à qual as crianças reagiram positivamente, dado que todas queriam utilizar o bacio.

1.1.1 – EXPECTATIVAS E RECEIOS

As minhas expectativas eram muitas, pois estava ansiosa por conhecer o grupo de crianças e a instituição, bem como por iniciar esta nova etapa tão importante do meu processo de construção da profissionalidade docente. Porém, o nervosismo era muito, visto que ia para uma instituição nova, com um grupo novo de crianças. Apesar de já ter tido essa experiência na Licenciatura em Educação Básica, é preciso estar consciente que não existem grupos heterogêneos, ou seja, os interesses e as necessidades de cada grupo são únicos, tal como os desafios que com eles enfrentamos.

Contudo, ao chegar à instituição, tudo mudou. Encontrei um ambiente acolhedor e uma receção calorosa das crianças que me fez largar todos os meus receios e sentir-me à-vontade. Aos poucos fui conhecendo as rotinas e senti a necessidade de arriscar no desenvolvimento de propostas pedagógicas diferentes, apoiando-me sempre no que as crianças me comunicavam. No geral, penso que a PP foi de encontro às minhas expectativas, desafiando-me a conhecer o contexto da Creche e a superar as dificuldades sentidas ao longo da mesma.

1.1.2 – A OBSERVAÇÃO: PROCESSO FUNDAMENTAL PARA O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM

As duas primeiras semanas foram dedicadas exclusivamente à observação do contexto, com o intuito de conhecer os espaços da instituição, as pessoas, os momentos da rotina, de recolher dados acerca do grupo de crianças e de conhecer intimamente o grupo, iniciando o desenvolvimento de uma relação com cada criança. Na perspetiva de Manfré e Ariosi (2019) a observação é uma importante ferramenta no que concerne ao conhecimento da criança, na medida que possibilita ao educador conhecer o grupo de crianças e, conseqüentemente, proporcionar experiências educativas, promover o desenvolvimento e estabelecer relações que assegurem aprendizagens significativas.

Estes dias de observação foram muito importantes para perceber quais eram as características, os interesses e as necessidades das crianças, bem como para conhecer a

rotina, os materiais e o modo de funcionamento da instituição, tal como descrito na primeira reflexão de grupo dos dias 26, 27 e 28 de setembro e 3 e 4 de outubro de 2022, referente à PP em Creche (anexo 1, p. 129).

Através da observação, foi-nos possível verificar as necessidades, os interesses e as características de cada criança. Conseguimos também perceber a sua rotina, a sua autonomia, quer nos momentos de refeição, quer no momento de higiene antes da sesta e as interações estabelecidas entre criança-criança e educadora/auxiliar-criança.

Nas primeiras observações, compreendi que o educador tem o papel de orientador das aprendizagens das crianças, respeitando o tempo e as características de cada criança para participar ativamente na conquista de competências essenciais para o futuro das mesmas. Desta forma, é importante que o educador desenvolva a sua capacidade de observação e que a pratique diariamente para corresponder ao grupo de crianças. Parente (2011) salienta que a observação é uma prática essencial na medida que “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (p. 6).

A observação é sem dúvida um processo fundamental na nossa prática, uma vez que permite-nos recolher informações que nos guiam na nossa planificação. Sem essas informações não é possível corresponder aos interesses e necessidades da cada criança.

Ao longo do tempo e das observações realizadas, comecei a aperceber-me também da importância que a rotina assume no dia a dia das crianças. A observação dos momentos da rotina foi essencial para perceber quando os momentos já não eram significativos, uma vez que as crianças já não demonstravam interesse ou já não eram suficientemente desafiantes. No parecer de Coutinho et al. (2022) a rotina é um instrumento que facilita a aprendizagem através de uma sistematização de atividades, onde o tempo, o momento e o espaço são pensados previamente, permitindo que a criança se sinta segura, respeitada e, além do mais, que desenvolva a sua independência, disciplina e desenvolvimento social. Assim, os momentos da rotina só são significativos se tiverem em consideração as observações e reflexões realizadas.

Na minha perspetiva, uma das minhas maiores dificuldades, tal como referido na reflexão individual dos dias 9, 10 e 11 de janeiro de 2023, referente à PP de Creche (anexo 1, pp. 131-132) foi, sem dúvida, a observação e o seu respetivo registo.

Nesta semana, sinto que consegui, finalmente, observar mais a fundo os interesses das crianças. Esta era uma das minhas grandes dificuldades, pois penso que ao me envolver com as crianças me esquecia de tirar um bocadinho para me afastar, ou para parar e observar. Acho que a observação foi uma das minhas grandes dificuldades ao longo deste estágio, no entanto, penso que consegui, gradualmente, ir desenvolvendo estratégias e competências que me fizeram evoluir neste aspeto.

Deste modo, na observação é importante salientar o papel dos registos escritos, fotográficos e videográficos, que possibilitam que a observação se transforme num processo flexível e eficaz. No decorrer da minha prática, esta foi uma das minhas maiores dificuldades e um dos aspetos no qual mais trabalhei, aplicando estratégias de desenvolvimento de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente notas de campo, grelhas de observação e vídeos. Estes instrumentos de recolha de dados revelaram-se ferramentas fundamentais e extremamente úteis neste processo, já que a observação é um processo cíclico, todos os dias, em todos os momentos é necessário observar, refletir e planificar e sem eles grande parte da informação é perdida.

1.1.3 – A PLANIFICAÇÃO COMO UM PROCESSO INDISSOCIÁVEL DA REFLEXÃO

No início, o processo de planificação foi difícil, pois apesar de já ter realizado a observação, ainda, não conhecia as crianças o suficiente para planificar, atendendo às suas características. Neste aspeto, o papel da educadora cooperante foi muito importante, pois ajudou-me a compreender melhor o grupo de crianças e a entender a que domínios do desenvolvimento deveria atribuir uma maior atenção para satisfazer as necessidades das crianças. A observação dos interesses e necessidades das crianças, aliada ao Manual dos Processos-Chave foram cruciais no desenvolvimento das minhas planificações, uma vez que através de um olhar reflexivo, me possibilitaram ir ao encontro das características do

grupo de crianças. Segundo Fonseca et al. (2015) o educador na sua planificação, deve considerar as características, os interesses individuais e as necessidades desenvolvimentais de cada criança, pressupondo a criança como um ser competente.

No decorrer das diversas semanas, percebi que planificar implica uma reflexão contínua por parte do educador. Na segunda reflexão de grupo dos dias 10, 11 e 12 de outubro de 2022, referente à PP de Creche (anexo 1, p. 132), referi que:

No primeiro dia, 10 de outubro, íamos um pouco receosas por ser o primeiro dia de intervenção, mas com o desenrolar do dia o nervosismo foi substituído por satisfação. Achemos que a atividade não correu como o esperado, visto que as crianças começaram a dispersar e a mostrar pouco interesse.

O facto de a proposta no primeiro dia não ter decorrido como esperado foi um incentivo para refletir e adaptar as próximas propostas ao grupo de crianças. Desde a primeira intervenção, a reflexão assumiu um papel fundamental no processo de planificação. A planificação é uma ferramenta valiosa para nos guiar na nossa prática, especialmente quando esta contempla a escuta das crianças. Assim, percebi que é essencial considerar as mensagens das crianças para compreender quando o espaço, ou os recursos não são os mais adequados e, caso necessário, repensar a proposta. O direito à participação é algo que o educador de infância deve promover através da criação de um ambiente participativo onde a voz da criança tenha influência (Correia & Aguilar, 2021).

O espaço e a organização do ambiente educativo são aspetos que necessitam de ser pensados e planificados, dado que através destes o educador espelha a sua intencionalidade educativa. O espaço deve ser adaptado ao grupo de crianças e modificado quando necessário. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2012) o ambiente educativo deve comunicar esteticamente, respeitar a identidade de cada criança, ser seguro e confortável e estar prontamente pensado para o brincar e o aprender.

Pensar nos recursos é igualmente essencial, visto que é necessário refletir acerca da sua quantidade, da sua adequação, no conforto que transmitem e também na sua segurança. Uma das aprendizagens que retiro deste percurso é a necessidade de fazer uma reflexão profunda acerca dos materiais, pois em várias propostas, no final percebi que estes não eram os mais adequados à situação e que uma disposição diferente modificaria totalmente

o desenrolar da proposta. Esta reflexão permitiu-me compreender a importância de o educador pensar e preparar cuidadosamente o ambiente e os recursos.

Por fim, um dos maiores desafios foi o delinear de estratégias para os momentos de transição. Pensar em estratégias é fundamental para conseguirmos manter o nosso foco e não perder a atenção da criança. Ao longo das semanas fui aplicando várias estratégias, tais como a introdução de livros, de fotografias, a realização de jogos e a utilização de música. Concluí que é complicado obter uma estratégia que se aplica a todo o grupo, dado que os interesses não são homogêneos, mas que com persistência é possível perceber o que mais se adequa ao grupo. Neste caso, foi a introdução de livros, já que este era um interesse geral do grupo.

1.1.4 – A INTERVENÇÃO: UM CAMINHO DE APRENDIZAGEM

No decorrer da minha intervenção senti inúmeras dificuldades, mas também me fui descobrindo à medida que as tentava ultrapassar. Todas as dificuldades sentidas tornaram-se aprendizagens, permitindo-me crescer e ser uma educadora mais consciente e segura na minha prática.

Para dar resposta aos conflitos, às questões e às inquietações que sentia, foi essencial refletir muito sobre que caminhos poderia seguir e ser persistente no desenvolvimento de estratégias. Assim, percebi que a reflexão é essencial neste percurso. Pinheiro et al. (2007) refere que é através da “reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas, tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo” (p. 130).

No primeiro dia, e como referido na segunda reflexão de grupo de 10, 11 e 12 de outubro de 2022, referente à PP de Creche (anexo 1, p. 132), “a atividade não correu como o esperado, visto que as crianças começaram a dispersar e a mostrar pouco interesse”, o que me levou a refletir sobre como contornar esta situação e desenvolver estratégias para integrar nas minhas futuras propostas.

Todas as intervenções e o desenvolvimento de propostas foram momentos de aprendizagem. No final de cada uma fazia uma reflexão e avaliação sobre a mesma. Nesta reflexão ponderava vários pontos, tais como: se a proposta respeitou a criança, se foi ao encontro aos seus interesses e necessidades, se lhe permitiu liberdade criativa e se os recursos e o espaço foram os mais adequados. Esta reflexão foi muito importante para

que pudesse evoluir de intervenção para intervenção. Tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem, a atividade da criança deve fazer parte do quotidiano, sendo que o educador tem o papel de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para que a possa compreender. Desta forma, o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

De todas as propostas desenvolvidas, as que se destacaram mais no grupo de crianças foram, sem dúvida, as que envolveram as expressões artísticas (exemplo na figura 1). Nestas propostas as crianças demonstravam um maior interesse e envolvimento. Duas das propostas que mais se destacaram foram a construção de instrumentos musicais e a pintura na película aderente (figura 2). De acordo com Leandro et al. (2015) a criança, através das expressões artísticas, desenvolve diferentes formas de expressar sentimentos, ideias e conceitos, o que lhe permite reforçar e construir a sua autoestima, criatividade e imaginação.



Figura 1 – Pintura com materiais da natureza



Figura 2 – Pintura na película aderente

Muitas propostas foram realizadas no pinhal localizado perto da instituição, o que era incentivado pela mesma, uma vez que se inspirava na Escola Floresta. Assim, um dos meus objetivos foi seguir esta dinâmica e dirigir-me ao pinhal pelo menos uma vez por



Figura 3 – Pintura com terra no pinhal

semana. Nas propostas envolvendo elementos da natureza realizadas no pinhal perto da instituição (figura 2), era visível como as crianças se sentiam calmas e livres na exploração do espaço. O contacto com a natureza é essencial, uma vez que possibilita o desenvolvimento integral do indivíduo, facilita a aprendizagem e estimula a imaginação (Pomatti e Foschiera, 2020).

Algumas das propostas não ocorreram como esperado, mas foi através destas que tirei as maiores aprendizagens. Em muitas das propostas as crianças pegaram nos materiais disponibilizados e utilizaram-nos de todas as formas, menos da estabelecida por mim inicialmente. Após refletir sobre este momento, percebi que não existe uma única maneira de utilizar o espaço ou os recursos, por isso o importante não é impor uma exploração à criança, mas sim dar-lhe liberdade para que explore a sua curiosidade e criatividade. Segundo Cardoso (2012) as crianças exploram os objetos de modo a descobrir por elas próprias como as coisas se comportam no espaço quando as manipulam. Desta forma, é importante que sejam introduzidos objetos novos e interessantes para que tenham a oportunidade de realizar essas experiências.

A gestão do tempo foi também um processo exigente, porque havia propostas que ultrapassavam o tempo que tinha estabelecido e outras em que acontecia o oposto. No início esta era uma grande preocupação, mas depois percebi que o importante é mesmo ouvir a criança e deixar que a mesma nos guie na gestão do tempo. A maior dificuldade foi gerir o tempo atribuído a cada criança, principalmente para a observação individual, mas com o passar do tempo fui procurando e obtendo estratégias que me ajudaram a tornar este processo mais fácil. Folque et al. (2015) referem que:

Os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar o seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas explícitas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação (p. 19).

Um dos problemas que surgiu nas primeiras intervenções foi a proteção da roupa das crianças. Tal como foi mencionado na reflexão individual de 24, 25 e 26 de outubro de 2022, referente à PP de Creche (anexo 1, p. 134):

Outro ponto que interessa realçar foi o facto de as crianças não terem nada vestido que protegesse as suas roupas da tinta, o que por um lado, para mim, se tornou um pouco stressante porque existia a preocupação de estar sempre atenta às crianças

para que não se sujasse, e por outro, penso que acabou por limitar as crianças na sua exploração. Na perspetiva de Kaizer e Konrath (2018), a criança ao brincar, ao explorar livremente o mundo à sua volta e ao se sujar conhece o seu próprio corpo, os seus limites e potencialidades.

No final da proposta, eu e a minha colega percebemos que é importante as crianças sujarem-se desde que se sintam confortáveis. Quando a sujidade se torna desconfortável e limita as explorações é preciso repensar a nossa prática. Assim chegámos à conclusão de que o melhor seria contactar os pais para que trouxessem gabardinas, ou bíbes para as crianças. Com o auxílio destas proteções de roupa, as crianças sentiram-se mais confortável nas suas explorações e nós mais seguras no desenvolvimento das propostas.

Uma das grandes aprendizagens relacionada com o contexto de Creche foi a tomada de consciência da importância da rotina no desenvolvimento holístico e na aprendizagem da criança. Percebi que é através das rotinas que as crianças têm a oportunidade de ganhar confiança nas suas competências em desenvolvimento. Do ponto de vista de Coutinho et al. (2022) a rotina é uma importante aliada na Educação de Infância, dado que estimula a criança a desenvolver habilidades e sentimentos cruciais para o amadurecimento de vários aspetos que impactarão a sua vida adulta. Estes momentos de reflexão conjunta foram essenciais para compreender a importância de partilhar diferentes visões.

Ao longo da PP apercebi-me que alguns dos momentos da rotina, tais como os momentos de higiene e de refeição, poderiam ser repensados, tendo em consideração que eram momentos que, pelo tempo de espera, saturavam as crianças. Em conjunto com a minha colega, refletimos sobre estas situações com a educadora cooperante, de forma a desenvolver estratégias. Uma das estratégias utilizadas foi reduzir o tempo de espera das crianças na mesa de refeição após o término da mesma. A estratégia incidiu em dividir tarefas, ou seja, uma educadora iniciava o momento de higiene com as crianças que terminavam de comer e a outra continuava a acompanhar as crianças na refeição. Desta forma, as crianças não ficavam saturadas de ficar à espera das outras crianças e podiam ir descansar mais rapidamente.

Tendo em conta a diferença de autonomia do grupo de crianças nos momentos de refeição e no momento de higiene antes da sesta, foi necessário aprender a respeitar o tempo de cada criança e a incentivar a sua autonomia. Isto porque inicialmente existia a tendência

de tentar apoiar a criança em tudo e em todos os momentos da rotina. Conclui que, por vezes, não fazemos as coisas por mal, até achamos que estamos a tomar a atitude mais correta, mas não. É preciso parar e refletir sobre todas as nossas ações, porque se acharmos sempre que está tudo bem, vamos continuar a ter as mesmas atitudes, já que não refletimos sobre elas.

Ao longo das semanas observei que as crianças gostavam de ajudar e de imitar várias ações do adulto, por exemplo, existiam crianças que recriavam o momento do conto e outras que nos momentos da rotina queriam realizar as tarefas que normalmente o adulto realizava. Gouvêa (2011) destaca que a imitação é uma ação simbólica na qual a criança procura dar sentido à ação do adulto. No início foi um pouco difícil de perceber como lidar com estas situações, mas após refletir, percebi que era importante para as crianças envolverem-se nestes momentos. Assim, as crianças passaram a ser convidadas a participar nestes momentos e a ser acolhidas quando tomavam a iniciativa de participar. Penso que esta abertura, para além de respeitar o tempo da criança, fez com que a minha relação com as crianças se fosse fortalecendo e que as mesmas se sentissem mais envolvidas nos momentos da rotina.

O contacto com a família não foi um processo fácil, primeiro porque era algo novo para mim e em segundo lugar, porque as normas de segurança da instituição dificultavam o contacto. Percebi que era necessário arriscar neste processo e deixar as minhas inseguranças de lado. Consegui contornar esta situação através da utilização da aplicação digital utilizada pela instituição, que me permitiu um contacto mais próximo e rápido, quando não era possível falar presencialmente com os pais. Ao longo deste processo, compreendi que o contacto entre a família e a instituição é crucial e vantajoso para ambas as partes, trabalhando em conjunto para fazer o melhor pela criança. Nesta linha, Sousa e Sarmiento (2010) esclarecem que se houver um espírito de colaboração entre a escola e a família em torno da vida escolar da criança, haverá um grande impacto no que concerne à sua integração, motivação e desempenho. Ferreira e Trinches (2009) referem também que o envolvimento das famílias não só afeta positivamente o desenvolvimento e educação da criança, como também o comportamento dos pais.

Outra das minhas dificuldades prendeu-se com a avaliação, na medida em que nunca tinha realizado avaliação em Creche e, como tal, sentia-me perdida. As indicações da educadora

cooperante, incentivando a que inicialmente apenas me focasse numa criança, foram essenciais. Percebi que

a avaliação é encarada como um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

Avaliar em Creche não é apenas recolher informações sobre aprendizagem e desenvolvimento de uma criança. É necessário existir uma observação cautelosa para valorizar o progresso de cada criança e oferecer experiências que vão ao encontro das necessidades e interesses (Portugal et al., 2016).

1.1.5 – CONTEXTO DE CRECHE: APRENDIZAGENS E DESAFIOS

A PP em Creche permitiu-me ter uma melhor noção do que é trabalhar com crianças entre os dois e os três anos de idade. Foi uma experiência incrível que me possibilitou estabelecer de uma relação única com as crianças, observar o seu desenvolvimento, vivenciar momentos inesquecíveis e realizar inúmeras aprendizagens. Saber que de alguma forma posso ter feito a diferença neste grupo é muito gratificante.

Considero que nem sempre tudo correu como esperado. Existiram várias dificuldades a ultrapassar e aspetos a melhorar, no entanto, penso que evolui muito ao longo de cada semana.

Nesta PP em Educação de Infância adquiri inúmeros conhecimentos e estratégias essenciais para o meu futuro profissional. Desenvolvi uma visão diferente do que é ser educador e do que é preciso para ser um bom profissional, de modo a proporcionar à criança momentos propícios ao desenvolvimento e momentos ricos de aprendizagens constantes. Antes, a minha perspetiva era que um educador é alguém que desenvolve propostas através da observação e que está ali sempre para o que a criança precisar. Agora, percebo que o educador não é só um observador durante as propostas, mas em todos os momentos da rotina, que é preciso dar tempo e espaço à criança para que ela possa explorar e aprender sozinha e que os limites são algo que é necessário impor, ainda que não seja um processo fácil.

Penso que para ser um bom profissional é necessário saber quando se envolver e não envolver, ver a criança como um igual e, acima de tudo, saber que quando não estamos bem é necessário respirar fundo ou retirarmo-nos para poder refletir e perceber como agir. Em suma, esta experiência ofereceu-me um grande crescimento pessoal e profissional enquanto futura educadora.

1.2 – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A PP em contexto de Jardim de Infância ocorreu de 27 de fevereiro de 2023 a 7 de junho de 2023, num Jardim de Infância de cariz público, no Concelho de Leiria. Esta instituição integrava Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta escola realizei a minha prática na sala de Jardim de Infância, constituída por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo estas 11 rapazes e 14 raparigas. No grupo existia uma criança venezuelana, uma criança brasileira e uma criança chinesa. Havia, ainda, uma criança com pais ucranianos e outra com pais brasileiros.

O grupo era muito heterogéneo nos seus interesses e necessidades, contudo, é possível destacar o espaço exterior como um interesse comum. A sua concentração era maior nos momentos de audição de histórias e nos momentos que envolviam as expressões artísticas, dado que estes eram também momentos de grande interesse para a maioria das crianças. Existia no grupo grandes dificuldades ao nível das competências linguísticas, pelo número de crianças com nacionalidades diferentes e pelo número de crianças portuguesas que estavam propostas à terapia da fala. Observou-se também grandes dificuldades na coordenação motora grossa, mais concretamente no equilíbrio e na motricidade fina, dificuldades no movimento de pinça, no manuseamento de tesouras e colas. Uma das maiores necessidades identificadas no grupo foi o contacto com o espaço exterior, tendo em conta a sua necessidade de movimento.

1.2.1 – EXPECTATIVAS E RECEIOS

Inicialmente, tanto as expectativas, como os receios eram muitos, dado que nunca tinha tido contacto com o contexto de Jardim de Infância e, como tal, senti algum receio por nunca ter posto em prática o que aprendi sobre este contexto. No entanto, a ânsia de

conhecer o grupo de crianças, a instituição, bem como de enfrentar este desafio e iniciar esta nova etapa foram superiores.

No primeiro contacto com o grupo surgiram muitos receios devido à diferença de idades presentes no grupo, que fazia com que existisse uma grande diversidade de interesses que variavam desde os livros, os recortes, as pinturas, a dança, o teatro, o futebol, etc. No entanto, com o tempo percebi que é possível desenvolver planificações que incluam a heterogeneidade de interesses do grupo, desde que privilegiemos a escuta da criança, pois esta é fundamental para nos guiar na nossa prática.

1.2.2 – A OBSERVAÇÃO: PROCESSO FUNDAMENTAL PARA O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM

As duas primeiras semanas de observação foram muito importantes para contactar com o contexto e para perceber como este funcionava e o que o diferenciava do contexto de Creche.

Tal como referi na primeira reflexão de grupo dos dias 27 e 28 de fevereiro e 1, 6, 7 e 8 de março de 2023, referente à PP de JI (anexo 2, p. 137), “o primeiro contacto com as crianças foi “estranho”, pois passámos do contexto de Creche onde as crianças falavam muito pouco, para um contexto onde fomos recebidas com um monte de perguntas”. Confesso que no início senti a mudança, tanto na rotina das crianças, como na sua idade, isto porque, apercebi-me que as crianças de jardim já estavam muito desenvolvidas a nível da fala, o que permitia outro tipo de interações, e que tinham necessidades muito diferentes. No entanto, com o passar do tempo fiquei fascinada com esta mudança e senti que estas duas semanas foram essenciais para me adaptar. Tive assim a oportunidade de conhecer melhor as crianças e de desenvolver uma relação mais próxima com as mesmas.

O primeiro dia, apesar do choque de contextos, como referi anteriormente, foi muito positivo. As crianças ficaram intrigadas com a minha presença e começaram de imediato a realizar muitas perguntas, a mostrar a sala, as suas coisas e a brincar comigo. Quando me refiro às crianças, não digo efetivamente que as 25 crianças tiveram esta reação, até porque todas as crianças são diferentes, com modos de agir únicos perante as situações. Houve algumas crianças que apenas se conseguiram abrir na segunda semana de observação e está tudo bem. Foi incrível acompanhar a mudança e a evolução da minha relação com estas crianças.

Como salientei na primeira reflexão de grupo dos dias 27 e 28 de fevereiro e 1, 6, 7 e 8 de março de 2023, referente à PP de JI (anexo 2, p. 137): “Um dos nossos receios era o número de crianças e a heterogeneidade do grupo de crianças.”, contudo, com a observação, percebemos que “a diferença de idades neste grupo, influência como o grupo se relaciona, dado que nos momentos de brincadeira as crianças se juntam por idades” (p. 137) e que os interesses e necessidades das crianças “variam conforme a idade e o gênero” (p. 137). Estas observações foram essenciais para um primeiro conhecimento base do grupo.

Nos momentos de higiene, as crianças mostravam autonomia, sendo capazes de perceber quando e em que momento era necessário fazer a higienização e como a fazer. O mesmo acontecia com a higienização da sala, com a qual algumas crianças tinham uma grande preocupação. Já nos momentos de brincadeira, as crianças utilizavam a maioria do espaço e dos recursos disponibilizados, tendo preferência pela área dos legos e pela área dos desenhos. Como Cardona (2021) destaca, o educador tem um papel fundamental na observação do brincar da criança, dado que esta permite conhecer os seus interesses, curiosidades e forma de interagir, o que contribui para o desenvolvimento de propostas que visem uma aprendizagem espontânea e intencional, com sentido para as crianças.

A rotina era conhecida por todas as crianças e todas a respeitavam. Esta era flexível no que diz respeito aos horários estabelecidos, modificando-se consoante o envolvimento das crianças nas propostas. Bilória e Metzner (2013) referem, ainda, que as atividades de rotina são muito importantes de ser realizadas no dia a dia, no entanto, isso não quer dizer que estas devam ser um conjunto de atividades rígidas e inflexíveis, mas sim entender que a rotina deve sofrer modificações e inovações quando necessário, e quantas vezes for necessário, durante o ano letivo, tendo em conta o ritmo da instituição, das crianças e do educador. Na primeira reflexão de grupo dos dias 27 e 28 de fevereiro e 1, 6, 7 e 8 de março de 2023, referente à PP de JI (anexo 2, p. 138) escrevi:

Percebemos também que a rotina do grupo é adaptada ao tempo e às necessidades das crianças, ou seja, não existem tempos fixos, todos os dias a rotina é diferente. Desta forma é importante que nas nossas propostas esta liberdade e flexibilidade em relação ao tempo da criança esteja contemplada, visto que na perspetiva de Cardoso (2012), um tempo rico de experiências é uma libertação da rigidez do que

foi programado e um caminho em direção da escuta atenta e da observação para apurar o que serão oportunidades educativas a proporcionar (p. 2).

Ao longo da prática, apercebi-me que a observação se tornou uma necessidade para conhecer melhor as crianças e apropriar-me do que elas me comunicavam. Luís et al. (2015) salienta que a observação permite a construção de uma via de conhecimento da criança e de planeamento da intervenção educativa. Inicialmente foi muito difícil perceber que caminhos seguir e observar ao mesmo tempo as 25 crianças. Foi então que entendi que era essencial desenvolver estratégias que facilitassem este momento, sendo uma delas repensar o tipo de registos que efetuava. Apesar dos registos escritos serem essenciais, compreendi que os registos fotográficos e videográficos nos auxiliam neste processo de uma forma mais flexível e eficaz, permitindo-nos obter o máximo de informação num curto período de tempo.

No contexto de Creche, conclui que a observação não é algo restrito a alguns momentos e que é uma grande aliada nas nossas planificações. No entanto, durante esta prática, senti que o número de crianças dificulta a realização de uma observação mais aprofundada. Assim, compreendi que devemos tentar agilizar este processo, procurando estratégias que se adaptem às nossas dificuldades. Isto é, comprometermos a focarmo-nos em algumas crianças em certos dias e outras noutros, nunca deixando completamente as restantes crianças, mas garantir que todas são observadas e que isso é contemplado na planificação.

1.2.3 – ESCUTAR PARA PLANIFICAR

Planificar no início não foi um processo fácil, pois foi complicado conseguir realizar uma planificação onde as características das 25 crianças estivessem incluídas. Na minha perspetiva, as primeiras planificações não foram as mais adequadas, no entanto, foram essenciais para me adaptar e perceber qual seria a melhor forma de planificar para este grupo de crianças. Perante estes impasses, percebi que, tal como Cardona (2021) ressalva, é por via da planificação que o educador reflete e manifesta a sua intencionalidade educativa.

No primeiro dia de intervenção percebemos que havia diversos aspetos a serem alterados e, para tal, a reflexão assumiu um papel muito importante. Refleti com a minha colega formas de adequar a nossa prática ao que o grupo nos comunicava. Houve vários aspetos sobre os quais refletimos várias vezes até percebermos o que realmente funcionava, qual

a origem dos problemas e como os poderíamos resolver. Muitas vezes houve várias situações que me inquietavam por não saber como alterar esta situação, mas, sem dúvida, que repensá-las em conjunto com a minha colega foi uma mais-valia. Cardona (2021) salienta que “as intenções do/a educador/a implicam não só planear prioridades de aprendizagem para o grupo, mas também prever como vai orientar e organizar o processo educativo, uma vez que estas aprendizagens dependem da sua ação” (p.72). Assim, o processo de observação e a utilização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foram pontos-chave para conseguirmos encontrar um equilíbrio nos diferentes interesses e necessidades existentes.

Ao longo do tempo, percebi que uma planificação flexível, elaborada em conjunto com as crianças e que lhes permitisse opções de escolha, era essencial nesse contexto. Dessa forma, estaria a criar situações para que a criança se sentisse ouvida, quisesse participar e aprender, pois uma abordagem participativa, de acordo com Oliveira et al. (2022) estimula a curiosidade da criança, leva-a a ser resiliente na resolução de problemas e a tornar-se mais autónoma.

O espaço, a organização do ambiente educativo e os recursos foram outros dos aspetos que foram sendo repensados e incluídos na planificação. É importante que estes não sejam estanques e que sejam modificados consoante os interesses e as necessidades das crianças que também se vão alterando. Após observar e escutar as crianças, percebi que existiam áreas que já não eram atrativas e, como tal, tentei perceber o porquê e como poderia alterar esta situação. Assim, na planificação foram sendo contempladas várias intencionalidades que iam ao encontro deste aspeto e que foram fundamentais para, mais uma vez, adaptarmo-nos ao que as crianças nos diziam. Na perspetiva de Martins e Garanhani (2011) são as crianças que podem informar o educador acerca dos espaços da instituição que frequentam, dizendo o que pensam sobre os mesmos e como lhes dão sentidos. Para tal, as crianças devem ser vistas como protagonistas no trabalho do educador, que se dispõe a ouvi-las sobre a sua apropriação ao espaço. Já Ceppi e Zini (2013) referem que a organização do espaço deve respeitar a identidade de cada criança e também satisfazer as necessidades de descoberta, novidade e participação. Como tal, o espaço deve ser um lugar flexível, personalizável e aberto a novas marcas pessoais. Este deve ser capaz de mudar e evoluir de acordo com aqueles que o habitam.

1.2.4 – A INTERVENÇÃO: PROCESSO DE SUPERAÇÃO

DIFICULDADES E DESAFIOS

Ao longo desta prática houve várias dificuldades, mas, acima de tudo, aprendizagens. Inicialmente senti-me um pouco perdida, era um contexto novo, com 25 crianças e com muito para aprender. Não foi fácil conseguir conhecer e observar todas as 25 crianças. No entanto, ao longo do semestre eu e a minha colega fomos conseguindo enfrentar um problema de cada vez, o que permitiu adaptarmo-nos ao grupo de crianças.

Durante a PP foi notório que alguns momentos da rotina já não faziam sentido no grupo de crianças. Assim, uma das maiores dificuldades foi perceber porque é que o grupo era tão agitado, principalmente no momento do acolhimento. Para tentar entender esta situação, eu e a minha colega tentámos modificar a disposição das crianças, dispendo-as num círculo, o que ajudou inicialmente. Tal como descrito na reflexão individual dos dias 13,14 e 15 de março de 2023, referente à PP de JI (anexo 2, p. 139), “as crianças conseguiram marcar a sua presença sem dificuldades, visualizar os colegas com mais facilidade e estar mais concentradas naquilo que as outras crianças diziam nos momentos de partilha”. Tentei, também, levar novas propostas para este momento e que as mesmas fossem diversificadas ao longo dos dias, o que também ajudou.

Apercebi-me que este momento nunca foi algo significativo para as crianças e comecei a desenvolver estratégias para tornar este momento num espaço prazeroso e cheio de aprendizagens, contudo, decidi manter o preenchimento das presenças no quadro. Observei que consegui, efetivamente, tornar este momento significativo para as crianças, através de atividades dinâmicas que incluíam lengalengas, a leitura de histórias de maneiras diferentes, a dinamização de jogos dramáticos e a utilização de músicas, mas que no momento reservado ao preenchimento das presenças, o grupo mudava automaticamente, ficando mais agitado. Ao me aperceber desta situação, concluí que o este momento da rotina já não era significativo para estas crianças e, como tal, junto com a minha colega, decidimos removê-lo do acolhimento e as crianças passaram a preencher um quadro novo, mais desafiante quando chegavam à sala de manhã. Como descrito por Barbeito (2022), a escuta é uma prática complexa do educador que envolve uma grande capacidade de observação, no entanto, apenas se a incluir na prática é que o educador poderá estar sensível para ver para lá do óbvio.

Outra característica do grupo que se tornou um desafio para nós foi o desinteresse, notório pelos livros. Na reflexão individual dos dias 13, 14 e 15 de março de 2023, referente à PP de JI (anexo 2, p. 140), escrevi:

Percebi que as crianças utilizam constantemente os mesmos recursos e não outros.

Após pensar percebi que, por exemplo, os livros estão num local de difícil visibilidade das crianças e que quando é dada atenção a essa área, as crianças veem os livros e começam a explorá-los.

Após refletir com a minha colega, concluímos que esta situação poderia estar relacionada com a área dos livros. Assim, optámos por diversificar este contacto, contando histórias com livros diferentes e de forma diversificada, como, por exemplo, através de um teatro de sombras ou de objetos. Apesar desta estratégia ter resultado, optámos também por modificar a área e observar as interações das crianças a partir daí. Decidimos também, em conjunto com as crianças, construir um livro sobre o nosso projeto “À descoberta de animais”. Estas intervenções fizeram toda a diferença, pois conseguimos que as crianças se envolvessem no mundo dos livros e desfrutassem destes, como não acontecia até aí. Considero que foi muito importante apercebemo-nos desta situação e tentar modificá-la visto que o papel do educador é o de criar um ambiente na sala de atividades que encoraje a exploração dos livros e incentivar e apoiar as explorações autónomas das crianças (Mata, 2008).

Observei também que existia uma grande necessidade de movimento e de estar nos espaços exteriores da escola, no grupo de crianças, pois havia uma grande agitação sempre que estávamos muito tempo fechados na sala. Compreendi então que as suas necessidades de movimento não eram atendidas. Assim, decidi experimentar o contacto com o espaço exterior e dirigir-nos ao pinhal, já que, como nos dizem Bento e Portugal (2016) citando Thomas e Harding (2011) brincar nas áreas exteriores leva à mobilização do corpo todo, na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, possibilitando que se desenvolvam competências motoras, emocionais e cognitivas, o que acabou por ser efetivamente muito positivo. Positivo no sentido em que o grupo mudou completamente. Senti-os muito mais tranquilos e envolvidos nas suas brincadeiras, para além de explorarem o seu corpo de uma forma totalmente diferente que apenas este tipo de espaços permite. A pedido das crianças e partindo do que observava, comecei a

planificar tendo em consideração este interesse pela natureza e esta necessidade de movimento. As figuras 4, 5 e 6 ilustram alguns momentos das crianças em contacto com a natureza.



Figura 4 – Recolha de materiais do pinhal



Figura 5 – Pinturas no pinhal



Figura 6 – Exploração e recolha de materiais do pinhal

O interesse pela natureza era notório pela maioria do grupo de crianças. No entanto, houve uma criança que mostrava emoções contraditórias às restantes crianças, como choro e aflição no contacto com estes espaços. Tal como referi na reflexão individual de 27, 28 e 29 de março de 2023, referente à PP em JI (anexo 2, p. 141):

Esta criança demonstra esta reação em vários espaços exteriores, como tal, na minha perspetiva, seria importante tentar averiguar de onde surgiu este medo e como se poderia ajudar esta criança, dado que a impede de brincar e apropriar-se dos espaços exteriores.

Esta situação foi-se modificando à medida que contactámos com estes espaços e na reflexão individual dos dias 5, 6 e 7 de junho de 2023, referente à PP de JI (anexo 2, p. 143), referi: “Esta visita deixou-me muito feliz porque, para além de a F. ter conseguido finalmente usufruir livremente deste espaço, sem nenhum receio, ainda, coletou uma aranha para um pote”. Assim, percebi que o educador tem a função de desenvolver oportunidades que permitam que a criança consiga superar os seus medos. As situações de medo das crianças, na perspetiva de Ferreira, et al. (2010), devem ser pensadas de uma forma pedagógica para que se possa procurar formas de ajudar a criança a ultrapassar os seus medos e para que o educador possa tomar uma posição, percebendo como pode apoiar esta criança e ajudá-la a ultrapassá-los.

PROJETO “À DESCOBERTA DE ANIMAIS”

No que concerne ao trabalho de projeto, este foi sem dúvida, um desafio. No entanto, a sua implementação fez-me perceber como este assume uma grande importância na Educação de Infância, permitindo satisfazer a curiosidade e proporcionar o contacto com diferentes áreas em simultâneo, contribuindo assim para o desenvolvimento global da criança. Leite (2022b) considera que a abordagem de projeto é uma boa forma de integrar várias áreas de conteúdo e o educador deve estar atento a isso. O mesmo autor salienta que “o papel dos adultos, através de uma escuta ativa, mostra-se fundamental para, ao longo do ano letivo, promover e dar voz a projetos que vão equilibrando o “trabalho” nas diferentes áreas de conteúdo” (p. 173).

O projeto assentou assim, nas 4 fases descritas por Oliveira et al. (2022) citando Vasconcelos (1998): a definição do problema através do questionamento das crianças; a planificação e desenvolvimento da pesquisa por meio das estratégias e processos escutados das crianças; a execução do projeto; e a avaliação e divulgação do projeto.

Este projeto surgiu quando as crianças observaram alguns animais que se encontravam nos espaços exteriores da escola e no pinhal, nomeadamente nos momentos de brincadeira livre. As crianças começaram a querer saber mais sobre estes animais, colocando várias questões e procurando formas de resposta.

Assim, numa primeira fase, procurámos desmistificar algumas concepções que as crianças tinham sobre os animais observados e perceber o que as crianças gostariam de saber em concreto, ou seja, que motivações e interesses existiam. Isto porque, como Oliveira et al. (2022) sustentam, seguir uma abordagem de projeto não é apenas ouvir os interesses das crianças, é também fazer com que estas fiquem motivadas e estimuladas a procurar respostas às suas questões e preocupações acerca de um determinado assunto. Inicialmente, verificámos o que sabíamos sobre os animais em grande grupo, depois percebemos o que gostaríamos de saber sobre eles e, por fim, procurámos formas para responder às nossas questões. Para tal, recolhemos as ideias das crianças que se expõem na figura 7.



Figura 7 – Início do projeto

Numa segunda fase seleccionámos alguns animais e chegámos à conclusão de que para os observarmos mais de perto utilizaríamos o pinhal e os espaços exteriores da escola. Nestas propostas houve sempre o contacto direto com o real e para tal, muitas vezes foram recolhidos animais (conforme as figuras 8 e 9) para que os pudéssemos observar de mais de perto e testar as ideias das crianças. Durante este processo foi sempre transmitida a mensagem às crianças de que não é correto magoar os animais. Sendo assim, no final, estes eram sempre libertos de volta ao sítio onde tinham sido recolhidos, algo que as crianças gostaram muito de experienciar.



Figura 8 – Caracol recolhido para investigar

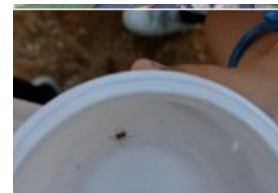


Figura 9 – Aranha recolhida para investigar

Para nos ajudar nas nossas pesquisas, recorremos também às enciclopédias (figura 10), as quais utilizei como mais um meio para as crianças contactarem com livros diferentes e também a alguns vídeos informativos adequados às idades, os quais fizeram muito sucesso no grupo. Mata (2008) refere que o contacto com enciclopédias, dicionários, etc. é essencial para que a criança se possa aperceber das diferentes funções da leitura e da escrita.



Figura 10 – Exploração de enciclopédias

De forma a divulgar o projeto, foi feita em conjunto com as crianças uma documentação de parede onde foi colocado todo o processo deste projeto e também um livro do projeto (figura 11 e 12) no qual as crianças se empenharam muito, pois propuseram várias ideias e quiseram participar ativamente na construção de todas as suas fases. Este livro refletiu o percurso das crianças no projeto contado por elas próprias, ou seja, as crianças incluíram no mesmo desenhos e frases escritas acerca do viram e experienciaram. Decidimos colocar também alguns registos que efetuámos nas discussões em grande grupo e registos individuais das crianças que foram feitos no decorrer no projeto e tinham sido guardados. Todas as crianças tinham a liberdade de nos momentos de brincadeira livre, realizar um desenho ou o que quisessem para colocar no livro. Inclusive aconteceu uma criança realizar alguns desenhos com os pais em casa sobre um dia do projeto e, no dia seguinte, colá-los no livro.



Figura 11 – Capa do livro do projeto



Figura 12 – Criança a construir uma página do livro do projeto

Na minha perspetiva, este projeto foi ao encontro da maioria das crianças, sendo que alguns se identificavam mais com uma proposta e outras com outra, o que é normal. Durante o projeto, as crianças tinham a liberdade de escolher participar na proposta ou realizar outra atividade, pois como Lino (2014) refere, a escolha beneficia o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e possibilita à criança desenvolver uma relação entre as escolhas que realiza e as consequências que resultam dessas mesmas escolhas. Esta liberdade permitiu que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar no projeto, participando nas propostas que iam mais de encontro aos seus interesses, dado que, na perspetiva de Katz e Chard (2009) no trabalho por projeto, crianças de diferentes idades e capacidades que trabalham em conjunto, estudando continuamente o mesmo tema, contribuem para o grupo e aumentam e aprofundam as competências e os conhecimentos com que trabalham.

Uma das grandes aprendizagens que fiz foi compreender a importância da agência da criança no planeamento, sendo confrontada com decisões, dado que estas vão estar presentes durante a sua vida. A agência pressupõe que a criança se sinta ativa e capaz de contribuir para a vida social (Vasconcelos, 2012, citando Dunlop, 2003). A participação efetiva da criança no contexto requer poder de escolha e o encontro de um equilíbrio entre as suas expectativas e interesses, o que lhe permite sentir envolvimento e pertença. Ao

mesmo tempo está também relacionada com uma dualidade de comunicação e aceitação que lhe possibilitam explorar, construir e tornar-se resiliente perante dúvidas, problemas ou obstáculos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, citando Kolb, 1984). A liberdade de escolha, na minha perspetiva, permitiu que todo o grupo pudesse colaborar no projeto, contribuindo de formas diferentes através de um trabalho de equipa. Assim, as crianças estavam mais entusiasmadas e empenhadas nas propostas, pois não existia a obrigação de fazer, mas sim o poder de escolha.

Percebi, também, que por vezes estamos tão focados no nosso planeamento que o tornamos nosso e não da criança. Quando nos deixamos guiar pelo que as crianças nos dizem e pelas situações que vão acontecendo tudo faz mais sentido.

A participação da família foi também muito importante, pois auxiliaram no desenrolar do projeto, correspondendo às propostas que eram pedidas para realizar em casa e inquietaram as crianças para trazerem questões para a sala para serem exploradas. Ferreira e Trinches (2009) afirmam que a escola deverá ter a iniciativa para a inclusão e participação dos pais, percebendo-se a necessidade de envolver a família e os seus benefícios. O desenvolvimento de uma relação estreita com a família é benéfico não só para as crianças, mas também para a família e para a instituição. Assim, concluo que o trabalho conjunto com a família é, sem dúvida, uma mais-valia sendo importante fortalecer esta relação para que em conjunto consigamos fazer mais e melhor por cada criança.

Com a implementação desta abordagem, aprendi que o trabalho de projeto possibilita aos educadores corresponderem aos interesses e necessidades das crianças de uma forma integradora, enquanto dão voz e agência às mesmas. Leite (2022a) afirma que deve haver “uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças” (p. 9) e, por isso, a abordagem de projeto é uma boa opção para um educador, pois permite que na sua prática exista uma aprendizagem centralizada nas crianças.

1.2.5 – A AVALIAÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO

No início do processo de avaliação foi complicado perceber por que caminho seguir, no entanto, conheci e desenvolvi algumas estratégias que foram fundamentais para facilitar e me tranquilizar neste processo. Primeiramente, e como referido anteriormente, compreendi que a fotografia e os vídeos são grandes aliados dos registos escritos, dando-

nos o poder de recolher mais dados de uma forma rápida. Percebi também que não é necessário sentir a pressão de estar a observar 25 crianças ao mesmo tempo. Para tal, optei por cada dia realizar registos de duas crianças e para além destes, registar momentos que se sobressaíssem, conseguindo assim observar todas as crianças ao longo da PP. Durante este processo, compreendi que a avaliação é fundamental no desenvolvimento da nossa prática educativa, tornando-a mais consciente e respeitosa. Na perspetiva de Cardona (2021) a avaliação apoia o desenvolvimento do currículo, ajuda a adequar e direcionar a ação educativa e auxilia a aprendizagem.

Por fim, entendi que é muito importante incluir a criança nesta avaliação através da documentação, dos portefólios e até dos registos escritos. Para tal, é necessário abstermo-nos da nossa intuição, da ideia de fazer tudo como queremos e deixar que a criança nos guie neste processo, pois não é a nossa avaliação que está a ser feita, mas sim da criança, devendo, por isso, ter a oportunidade de ser incluída e de decidir sobre a mesma. De acordo com Cardona (2021) ao envolver as crianças na avaliação, estas têm acesso a maiores níveis de participação, mas isso implica que o educador a veja como um ser competente, que pode apresentar as suas opiniões e sugestões.

A construção do portefólio foi sem dúvida um dos momentos que mais me marcou. Inicialmente estava com muito receio, dado que nunca tinha desenvolvido portefólios com crianças. Os meus primeiros passos foram tentar explicar à criança o que íamos fazer, como e porquê, além de a tranquilizar e motivar. Confesso que inicialmente senti alguma angústia por não ter cem por cento certeza se o que fazia era o mais certo para aquela criança. Resolvi deixar-me guiar pelo que a criança queria e me comunicava. Demorei um pouco a entender a essência do portefólio, no entanto, foi um percurso que me foi fazendo sentir cada vez mais segura de mim.

A documentação assumiu um papel central na avaliação que explorei ao longo desta prática (figura 13 e 14). Este foi um tipo de avaliação ao qual as crianças não estavam acostumadas e logo na primeira vez que foi introduzida nas paredes da sala, foi notório o entusiasmo do grupo, que quiseram discutir as documentações de imediato e mostrá-las aos colegas. Percebi que a documentação ajudava as crianças a relembrar o que havia sido feito e fazia-as refletir sobre este momento, permitindo-me observar através das suas reações e comentários, o que a criança sentiu com aquele momento. Isto é, se foi marcante ou não, o que gostava que tivesse sido diferente, foi ou não um bom momento, etc. e

também ter em consideração essas observações na planificação. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) salientam que a documentação visibiliza cada criança na sua agência e competência e cria desafios ao desenvolvimento de respostas educacionais respeitadas das identidades plurais emergentes. Tal como saliento na reflexão individual dos dias 8, 9 e 10 de maio de 2023, referente à PP de JI (anexo 2, p. 146):

Ainda nesta semana, por motivos diversos, não surgiu uma nova documentação na sala. No entanto, algumas crianças, em momentos separados, vieram ter comigo e perguntaram-me se não ia colocar fotos novas, o que me impactou e levou a pensar sobre o facto de esta documentação estar a fazer sentido para as crianças. Isto porque, ao longo das semanas, as crianças criaram o hábito de visualizar as suas fotos na parede e de conversar com as outras crianças sobre as mesmas. Desta forma percebi que a documentação é, sim, importante para estas crianças, porque as faz sentir vistas e ouvidas e como tal é essencial que esta rotina não seja quebrada.



Figura 13 – Documentação do dia 27 de março



Figura 14 – Documentação do dia 17 de abril

Percebi que a documentação faz com que as crianças se sintam valorizadas e ouvidas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e que é um instrumento essencial para observar e compreender as crianças. Marques e Almeida (2011) referem que a documentação ajuda os educadores a observar e a escutar as crianças, permitindo-lhes compreender como as crianças exploram e constroem a sua visão do mundo e como ocorrem os processos de aprendizagem. Este processo leva-nos a refletir sobre a maneira como vemos a criança e as nossas intervenções como educadores.

As mini-histórias que, de acordo com Santos et al. (2019) são relatos curtos, acompanhados de uma sequência de imagens que tratam questões como autonomia, comunicação e o saber-fazer dos bebês e crianças pequenas, foram também um dos métodos de avaliação utilizados, nas quais me debrucei apenas no final da PP (exemplo na figura 15). A construção de mini-histórias fez-me ver a avaliação com um novo olhar. Sobre estas, como escrevi na reflexão individual dos dias 23 e 24 de maio de 2023, referente à PP de JI (anexo 2, pp. 148), “considero que, ainda, tenho muito a aprender e que, ainda, não me sinto segura com a construção que realizei, mas que foi um passo importante para enfrentar os meus receios e para sentir-me motivada na avaliação”. De acordo com os mesmos autores, as mini-histórias dão visibilidade à voz das crianças. Desta forma, na sua construção, é preciso que o educador tenha um olhar sensível ao quotidiano na Educação de Infância.



Figura 15 – Mini-História

1.2.6 – A EDUCADORA QUE PRETENDO SER

A PP em Jardim de Infância trouxe-me muitas aprendizagens e novos conhecimentos que fizeram crescer enquanto futura educadora. Foi incrível contactar com estas idades, poder observar o seu desenvolvimento, as suas aprendizagens e conquistas. Apesar de ter sido uma experiência com muitos desafios, considero que estes foram muito importantes para a aquisição de competências e para a minha evolução.

Aprendi com este grupo o que é o trabalho de projeto, o que é a avaliação e, acima de tudo, que educadora quero ser e como posso trabalhar para o ser. Percebi que é muito importante ouvir a criança, dar-lhe oportunidades de escolha e deixá-la guiar-nos no seu percurso. Compreendi, ainda, que é fundamental dar espaço às crianças para que estas possam resolver os seus conflitos, para que estas se possam acalmar, para que estas nos

possam dirigir. E, acima de tudo, percebi que independentemente da idade, a relação que se desenvolve e o amor que está envolvido é sem dúvida o que faz toda a diferença neste caminho.

Pretendo como futura educadora, desenvolver uma observação constante e ativa. Estar presente para que todas as crianças saibam que podem contar comigo para o que for, nem que seja só para um maminho. Estabelecer com os pais uma relação próxima para que em conjunto possamos fazer mais e melhor pelas nossas crianças. Em suma, ser uma educadora reflexiva para poder aperfeiçoar a minha prática de modo a conseguir alcançar estes objetivos.

Nesta prática realizei muitas aprendizagens e pus em prática muito do que li e aprendi. Percebi o que é ser uma educadora em Jardim de Infância, que é necessário estar sempre em reflexão, experimentar sem ter medo de errar, investigar e estudar para conseguirmos evoluir. Como tal, é essencial investirmos em nós próprios para que possamos ser a melhor educadora que há dentro de nós e fazermos o melhor possível pelas crianças.

1.3 – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este espaço do relatório destina-se à reflexão sobre as vivências em 1.º CEB realizadas no ano letivo 2023/2024. Sendo que no primeiro semestre realizei a minha prática numa turma de 2.º ano e, no segundo semestre, numa turma de 4.º ano.

Esta reflexão está dividida em 6 partes, sendo a primeira parte destinada à caracterização dos contextos e das turmas e a segunda parte à descrição dos desafios vivenciados em ambos os contextos. É, ainda, feita uma referência a diversos temas que se destacaram em ambos os contextos, tais como: a diferenciação pedagógica, o professor como mediador da aprendizagem e a avaliação. Por fim, são apresentados os projetos realizados em ambas as turmas.

1.3.1 – CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS E DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 2.º ANO

A PP em 1.º CEB I realizou-se numa escola de cariz público do concelho de Leiria que integrava apenas o 1.º Ciclo. A turma de 2.º ano era constituída por 14 alunos, sendo estes cinco rapazes e nove raparigas, com sete anos de idade. Além da nacionalidade portuguesa, existia uma aluna com dupla nacionalidade, sendo esta americana e portuguesa.

Esta era uma turma calma, autónoma e participativa. Os alunos mostravam, na sua generalidade, uma grande curiosidade por questões do seu dia a dia, colocando questões e realizando observações interessantes. A maioria dos alunos mostrava, ainda, uma grande empatia pelos seus colegas, estando sempre presentes para dar apoio e partilhar materiais.

Observou-se, ainda, um grande interesse da turma pelas expressões, nomeadamente as Artes Visuais, pela Educação Física e alguns conteúdos da área do Estudo do Meio. Outros interesses identificados foram o contacto com a natureza e os jogos.

Na turma foram, ainda, identificadas algumas necessidades principalmente na área de Português, mais concretamente a leitura e, na área de Matemática, a aplicação de estratégias de cálculo e de resolução de problemas. Já na Educação Física alguns alunos apresentavam dificuldades na motricidade grossa e, nas Artes Visuais, no manuseamento de tesouras e colas.

CARATERIZAÇÃO DA TURMA DO 4.º ANO

A PP em 1.º CEB II realizou-se numa escola de cariz público do concelho de Leiria que integrava o 1.º Ciclo e o Pré-Escolar. A turma do 4.º ano era constituída por 20 alunos, sendo estes 12 rapazes e 8 raparigas, com idade compreendida entre os nove e dez anos de idade. Além da nacionalidade portuguesa, existiam dois alunos com nacionalidade brasileira.

Esta era uma turma agitada, curiosa e participativa. Tal como a turma caracterizada no contexto anterior de PP, estes alunos mostravam, na sua generalidade, uma grande

curiosidade em saber mais sobre questões e curiosidades do dia a dia, colocando muitas questões e fazendo observações interessantes. A maioria dos alunos mostrava dificuldades na empatia com os colegas, havendo correntemente conflitos.

Foi possível, ainda, perceber um grande interesse da turma pela área das expressões, nomeadamente pelas Artes Visuais. Este interesse era visível também na Educação Física, pela Área do Estudo do Meio e por alguns conteúdos da Área da Matemática. Em geral, os alunos tinham um grande interesse na visualização de vídeos, no contacto com as tecnologias, na realização de jogos e na realização de trabalhos manuais.

Algumas das necessidades identificadas nesta turma assentavam, essencialmente, ao nível das atitudes, em melhorar as suas capacidades de cooperação nos trabalhos de grupo, na área da Matemática, trabalhar a aplicação de estratégias de cálculo e a resolução de problemas, na área do Português melhorar as competências de escrita de textos e de leitura e por fim na Educação Física trabalhar a coordenação motora, mais concretamente a manipulação de bolas e os jogos de cooperação.

1.3.2 – CICLO INTERATIVO

Durante a PP, o ciclo de observação, planificação, intervenção e reflexão serviu como guia fundamental para minha trajetória. A observação é um processo fundamental que exige precaução e empenho, pois é crucial registar as anotações de forma precisa, garantindo que o que documentamos não seja apenas uma inferência do que observamos. A planificação deve integrar essa informação, mobilizando novas estratégias a serem utilizadas. Após a intervenção, é necessário observar e avaliar, para, posteriormente, refletir sobre o processo, identificando o que atendeu ou não às nossas expectativas. Essas reflexões são incorporadas na planificação, o que gera um processo cíclico. Inicialmente este pode parecer um processo que exige muito tempo e dedicação, mas após várias práticas torna-se intuitivo e começa a ser uma necessidade. Este ciclo interativo (observar, planear, agir, avaliar), acompanhado de diversificadas formas de registo e documentação, permitem a tomada de decisões sobre a prática e moldá-la às características de cada criança (Silva et al., 2016).

1.3.3 – DESAFIOS NO 1.º CICLO

OS DESAFIOS DO 2.º ANO

No decorrer da PP em 1.º CEB I foram vários os desafios enfrentados, os quais considero que foram essenciais para me fazer crescer enquanto futura professora. Enfrentar estes desafios nem sempre foi fácil. Assim, destaco o trabalho em equipa realizado com os restantes intervenientes em sala, como um caminho a seguir para combater as dificuldades e obstáculos que possam surgir ao longo da prática, dado que considero que a partilha e a discussão de soluções são ferramentas fundamentais na reflexão. Sem dúvida que percorrer este caminho com o apoio de outros intervenientes torna tudo mais fácil, para além de nos permitir fazer mais e melhor pelos alunos.

Um dos grandes desafios enfrentados neste contexto foi o de promover o trabalho de grupo entre os alunos, na medida que foram necessárias várias tentativas. Neste sentido, foram experimentadas diferentes estratégias para apoiar os alunos nestas dificuldades, desde formar grupos com diferentes números de elementos, modificar a disposição espacial dos grupos, alterar quem definia os grupos, etc. Apesar da utilização de todas estas estratégias, penso que nem sempre conseguimos promover a devida cooperação entre os alunos. Assim, uma das prioridades foi continuar a estimular o trabalho de grupo, uma competência fundamental para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais (Cohen & Lotan, 2017).

Ao longo do tempo fui-me apercebendo da importância da cooperação, esta que é uma competência crucial para que os alunos entendam a importância de trabalhar em equipa. Ao mesmo tempo, o trabalho cooperativo é uma competência essencial uma vez que possibilita que os alunos aprendam a trabalhar em equipa, sabendo que trabalhar com o outro é mais importante que a competitividade (Kalleder, 2012).

Outro desafio foi tornar as aulas mais interessantes e motivadoras, já que chegar a todos os alunos é um processo exigente, pois os interesses de cada um são únicos. Desta forma, a estratégia lúdica assumiu um papel muito importante. Através desta estratégia foi perceptível que os alunos se tornaram mais participativos e empenhados ao longo da aula. Pereira e Castanheira (2020) referem que o lúdico é uma estratégia de aprendizagem que promove o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos. Ao

implementar o lúdico na sala de aula, os alunos sentem-se mais motivados e entusiasmados a desenvolver aprendizagens associadas aos conteúdos.

Na minha perspetiva é importante integrar o lúdico na sala de aula sempre que possível, pois este permite que os alunos tenham acesso a outras vias de aprendizagem, para além de que a sala de aula se transforma num espaço prazeroso para aluno, fazendo com que o mesmo se sinta bem e, conseqüentemente, interessado e empenhado. Principalmente com crianças com sete anos de idade que começam a ter um sistema de processamento mais seletivo no que concerne à atenção (Coll et al., 2004). Pereira e Castanheira (2020) salientam que ao integrar na sala de aula estratégias lúdicas para desenvolver os conteúdos e ao levar material lúdico, os alunos passam a ver a sala de aula como um espaço interessante e motivador e não somente um espaço de trabalho que tem de ser frequentado. É claro que este não é um percurso fácil, o que é motivador para uns alunos, não é para outros. No entanto, o lúdico é uma grande ajuda, visto que permite tornar o aluno ativo, ou seja, ter acesso a várias vias para o conhecimento, através do fazer e do manusear.

Tendo em conta as necessidades observadas dos alunos e as características únicas do lúdico, em vários momentos privilegiei o jogo dentro da sala de aula, na medida que, no dia a dia, o jogo assume uma grande importância para a criança, uma vez que têm uma carga motivacional interior muito forte. Além disso, este assume um papel fundamental na aprendizagem, devendo ser encarado como um meio para que ocorra a construção do próprio conhecimento pela criança. Assim, considero que devemos transformar esta motivação numa ponte pedagógica trazendo o jogo para dentro da sala de aula, sempre que possível, na medida em que, de acordo com Alves e Bianchin (2010) este beneficia a atenção, a imaginação e a concentração, fazendo com que o aluno fique mais calmo e relaxado. O jogo desempenhou um papel crucial na consolidação de conteúdos e na superação de dificuldades, como exemplificado pelo "STOP" do antes e depois. Este foi um jogo desenvolvido para colmatar as dificuldades dos alunos relativamente aos números que vinham antes e depois de algum número, dificuldade sentida por muitos alunos, principalmente quando envolvia a transição entre as unidades e as dezenas. Através deste jogo, os alunos puderam trabalhar essas dificuldades de maneira divertida e envolvente e, ao mesmo tempo, identificar as suas dificuldades específicas, pois os números foram selecionados intencionalmente pelas professoras e os alunos colocavam

uma bolinha verde ou vermelha consoante a assertividade da resposta, permitindo uma autoavaliação das suas dificuldades.

Além disso, os jogos como uma ferramenta na aprendizagem permitem o desenvolvimento de muitas outras capacidades, principalmente se for desenvolvido em grupo. Silva e Angelim (2017) salientam que é através dos jogos que podemos descobrir e conhecer verdadeiramente a personalidade do aluno, demonstrando o que sente, revelando características e capacidades únicas e individuais que apenas no jogo conseguimos observar. Enquanto Alves e Bianchin (2010) referem que “o jogo consegue que o desenvolvimento psicomotor da criança alcance níveis que apenas a motivação intrínseca consegue” (p. 284).

No que concerne às dificuldades mais específicas dos alunos, na matemática destacou-se a utilização do cálculo mental. Masola e Allevato (2019) afirmam que “a dificuldade está relacionada a algo que, ainda, não dominamos; um obstáculo que, vencido, se pode eliminar ou ao menos minimizar, ou seja, em princípio, envolve questões de superação pessoal” (p. 56).

Sendo o cálculo mental uma capacidade fundamental no dia a dia que está presente em toda a matemática, foi necessário perceber porque é que esta era uma dificuldade geral na maioria da turma e desenvolver soluções para tal. Masola e Allevato (2019) consideram que o professor deve atuar como investigador, preocupando-se com o que ensina e igualmente com o bem-estar dos alunos. Os mesmos autores referem, ainda, que é importante estar atento à “ansiedade frente à Matemática, e aos transtornos socioemocionais, aspectos que merecem investigações, tentando compreender o papel que ocupam em relação ao desempenho dos alunos em Matemática” (p. 63).

Percebi que as dificuldades dependiam de diversos fatores, como por exemplo, a motivação para com o tipo de atividade, a falta de consolidação de conteúdos anteriores, etc. Foi então necessário tomar uma atitude, ou seja, desenvolver e testar estratégias que permitissem ao aluno fortalecer competências para conseguir aprender com o outro e superar as suas dificuldades de aprendizagem. Mais uma vez, o jogo foi fundamental neste processo, dado que através do mesmo não só foi possível motivar os alunos que estavam desinteressados tendo em conta as suas dificuldades, como, também, realizar uma análise mais individual do erro de cada aluno. Através da autoavaliação, os alunos conseguiam

estar conscientes das suas dificuldades e partir disso perceber que aspetos teriam de trabalhar mais. Além disso, este processo serviu para os levar a ver o erro como algo construtivo e não como algo desmotivador. Na perspetiva de Zatti et al. (2010) citando Cury (2007), na análise dos erros dos alunos o principal não é o acerto ou o erro, mas sim identificar as suas dificuldades de aprendizagem através da sua forma de se apropriar de um determinado conhecimento. Assim, o jogo aliado à autoavaliação foi uma prática recorrente na sala. Os alunos jogavam o jogo de forma descontraída, porque o facto de ser um jogo ajuda a que os alunos não tenham bloqueios nem ansiedade e no final era feito um apanhado individual com cada aluno sobre o desenvolvimento do jogo e as suas dificuldades.

A atividade de escrita envolve muitos aspetos a ter em consideração tornando-a numa competência exigente, o que foi evidente neste contexto. A cada atividade de escrita os alunos confrontam-se com desafios novos, fazendo com que esta competência se torne algo difícil de automatizar. Barbeiro e Pereira (2007) salientam que “a escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (p. 15). Os mesmos autores referem, ainda, que esta é uma competência complexa de automatizar visto que cada texto traz consigo novos desafios e novas possibilidades quanto à sua produção.

Após várias observações e reflexões percebi que a organização do texto e a pontuação eram as principais dificuldades dos alunos, pelo que era necessário trabalhar a planificação do texto, uma vez que antes de escrever é necessário pensar e organizar as ideias. Assim, a planificação assumiu um papel crucial, porque ajudou os alunos a organizar as suas ideias e a orientar a sua produção escrita. Além disso, levou-os a desenvolver competências de planificação que serão essenciais para a produção de textos ao longo da sua vida.

Este não foi um percurso fácil, dado que exigiu a procura de novas soluções e caminhos a seguir, mas foi fundamental para compreender a potencialidade da reflexão no percurso de uma professora para ultrapassar os desafios e melhorar a nossa prática.

OS DESAFIOS DO 4.º ANO

Tal como na primeira prática do 1.º CEB I, surgiram vários desafios no 4.º ano que me fizeram refletir e procurar caminhos a seguir. Contudo, considero que estes desafios foram essenciais para, com o tempo, melhorar a minha prática e, também, para desenvolver a profissionalidade docente.

Um dos desafios notórios nas duas práticas foi o trabalho em grupo. Neste contexto, o trabalho de grupo assumiu uma grande importância pela quantidade de alunos, ou seja, pela gestão dos recursos e do espaço, mas, também, porque era uma estratégia que colocava os alunos em debate e em aprendizagem conjunta. Ao mesmo tempo ajudava muito os alunos com mais dificuldades uma vez que colocava os alunos num papel ativo na sua aprendizagem. De acordo com Tardelli et al. (2019), o trabalho de grupo é uma estratégia fundamental para combater a sala de aula expositiva e para colocar o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo, tal como Cohen e Lotan (2017) referem, a aprendizagem surge de uma forma mais natural quando discutimos e explicamos ideias e conceitos com outras pessoas.

Observei que quando os alunos escolhiam os grupos surgiam sempre conflitos. Assim, após incluir os alunos na procura de uma solução, percebemos que o melhor e mais justo para todos, seria que os grupos fossem escolhidos aleatoriamente, pois assim ninguém poderia opor-se e haveria uma rotatividade nas pessoas dos grupos. Esta acabou por ser uma estratégia que funcionou muito bem nesta turma.

Além do trabalho de grupo, que é sempre uma estratégia difícil de trabalhar, percebi que, na turma, muitos dos conflitos existiam porque os alunos não percebiam que as suas ações e linguagem magoavam os colegas. Ao mesmo tempo, mostravam muitas dificuldades em compreender e gerir as suas emoções. Senti, então, uma enorme necessidade de desenvolver o pensamento crítico nesta turma, para que os alunos conseguissem refletir e estar mais conscientes sobre o que se passa à sua volta e na sua relação com o outro. Roche (2015) afirma que o pensamento crítico é essencial para dar sentido às nossas vidas e ao nosso mundo, pois sem ele podemos arriscar-nos a ser meros recetores e consumidores do conhecimento. O pensamento crítico na perspetiva de Cruz et al. (2019), não é um processo implícito, rápido, não consciente e sem esforço eminente, pelo

contrário envolve dedicação e empenho e consiste numa forma de pensar ponderada, intencional e explícita.

Ao longo desta prática compreendi que ao levarmos os alunos a pensarem de maneira crítica, questionadora e reflexiva, abrimos caminho ao desenvolvimento de pensamentos cruciais como a argumentação e a decisão. Estimular o pensamento crítico é algo que fará toda a diferença na vida do aluno, pois para além de estar mais consciente das suas ações estará mais apto a pensar criativamente para encontrar caminhos diferentes que levem à solução dos seus problemas. Deste modo é necessário que no 1.º ciclo haja a preocupação de desenvolver práticas, abordagens e estratégias de ensino-aprendizagem que suscitem o pensamento crítico (Costa et al., 2021a).

Outro desafio a que me dediquei, foi incluir mais momentos no espaço exterior nas minhas planificações, uma vez que este espaço oferece um conjunto de potencialidades únicas. Hanscom (2018) sustenta que uma das melhores formas das crianças aprenderem é levar a sala de aula para o exterior.

Falamos muitas vezes sobre o ambiente e a promoção de cidadãos mais conscientes da natureza, mas para isso é importante que os alunos possam ter esse contacto para que se apercebam da sua importância e de como devem e podem proteger a natureza. A figura 16 ilustra um momento de contacto com o exterior através do desenvolvimento de uma atividade com bússolas. Sousa e Ramos (2020) destacam que o crescimento das crianças, atualmente, acontece longe da natureza, o que, conseqüentemente, se reflete quer na sua



Figura 16 – Atividade com bússolas no exterior

aprendizagem e desenvolvimento, quer na sua noção do que é o ambiente e a ecologia. O que na perspetiva de Libânio e Linhares (2020) requer um novo olhar dos professores/educadores quanto à exploração de todas as potencialidades do espaço exterior e, ao mesmo tempo, sobre o desenvolvimento das crianças, de forma a servir-se da motivação e o interesse que este proporciona às crianças.

Assim, ao longo deste semestre foi possível perceber um maior envolvimento dos alunos nas propostas realizadas no exterior e uma maior e mais fácil compreensão de alguns dos conteúdos, como ilustrado na figura 17.

Além do caráter motivacional do espaço exterior, no interior, o lúdico mais uma vez, assumiu um papel muito importante.

A motivação é crucial para que os alunos possam estar interessados e abertos à aprendizagem e conseqüentemente terem

um maior sucesso.



Figura 17 – Leitura e compreensão de um livro sobre a natureza no exterior

Penso que é importante diversificar as propostas que trazemos para dentro da sala de aula para conseguirmos cativar e motivar os alunos para a aprendizagem. O lúdico é, sem dúvida, um caminho a seguir pela sua capacidade de tornar a escola num local divertido, onde os alunos querem estar. Rodrigues et al. (2021) salientam que as atividades lúdicas fazem parte do mundo da criança e que, por isso facilitam a aprendizagem, já que as aulas passam a ser mais interessantes, atrativas e divertidas, captando a atenção e o interesse do aluno.

Quanto ao uso das tecnologias, compreendi que, principalmente num 4.º ano, além de acompanhar o conhecimento digital dos alunos, o professor deve saber selecionar cautelosamente os recursos para as suas aulas e avaliá-los para conseguir atingir os seus objetivos. Silva et al. (2022) destacam que quando as tecnologias são bem aplicadas os alunos podem despertar habilidades, como o pensamento crítico. Além de que segundo

Guerra et al. (2020) as tecnologias aproximam os alunos da escola e por isso aumentam o seu desempenho escolar. Alguns exemplos da utilização das tecnologias na sala estão contemplados nas figuras 18 e 19.



Figura 18 – Utilização dos tablets para um mentimeter

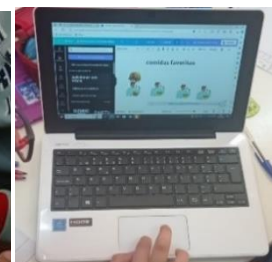


Figura 19 – Utilização dos computadores para criar infográficos

Além da tecnologia e às vezes aliado à mesma, o jogo foi também muito importante neste contexto. Percebi que não é um recurso fácil de planificar já que exige uma cautelosa preparação de recursos e do ambiente, mas que sem dúvida pode ser um poderoso aliado nas nossas aulas. Este permite que os alunos estejam em aprendizagem ativa de uma forma inconsciente, que consigamos envolver mais facilmente todos os alunos e atender às suas necessidades e interesses, já que este oferece “a possibilidade de personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais de cada estudante” (Brito, 2024, p. 25). Este assumiu grande parte da motivação e interesse dos alunos nas aulas, principalmente nos momentos em que era necessário consolidar conteúdos, momentos estes normalmente desmotivantes para os alunos. Um dos jogos desenvolvidos foi o do algoritmo da divisão. Para consolidar este conteúdo, que não era nada motivador para os alunos, mas onde existiam várias dificuldades, foi então construído um jogo de tabuleiro e formados grupos de trabalho. Cada grupo lançava o dado e realizava a divisão do número do tabuleiro pelo número do dado, o resto da divisão era o número de casas que avançavam. Os jogos foram aplicados não só na matemática, mas também no português e no estudo do meio por meio de recursos que eu desenvolvia e construía e revelaram-se grandes aliados na minha prática.

Por fim, o último grande desafio desta prática incidiu no contacto com a família, uma vez que é algo que me coloca numa posição desconfortável. Nesta prática desafiei-me a procurar estabelecer esta relação e entender as suas potencialidades. Compreendi, assim, que a relação entre a família e a escola faz com que o aluno se sinta importante e ouvido, isto é, sente que se preocupam com ele e que estão ali para o apoiar e isso transmite-lhe segurança e motivação na sua aprendizagem. Assim, a relação da família com a escola, na perspetiva de Alves e Ferraz (2022) desempenha um papel fundamental no desempenho do aluno porque este sente-se valorizado quando a família acompanha o seu percurso e essa sensação de segurança é muito importante para a sua aprendizagem.

No entanto, ao longo desta prática, aprendi, também, que é importante perceber que cada família é uma família e cada criança tem uma realidade completamente diferente, a qual não conhecemos. Assim, é fundamental estarmos sensíveis a estas diferenças e trabalhar em conjunto com a família de modo a podermos conhecer um pouco desta realidade para ajudar a criança. Alves e Ferraz (2022) afirmam que cabe à escola envolver as famílias num trabalho de colaboração para juntos conseguirem proporcionar equilíbrio no

quotidiano da criança, ou seja, apoiarem-se na interação e na compreensão dos seus hábitos. Ao mesmo tempo, Bandeira (2021) salienta que a interação entre a família e a escola possibilita conhecer amplamente a realidade do aluno e as suas necessidades. Ao longo da prática houve momentos em que os pais foram convidados à escola para conhecerem e participarem no projeto que estava a ser desenvolvido com os alunos. A comunicação, neste caso, feita por email, permitiu-me compreender algumas alterações emocionais dos alunos, comunicar observações efetuadas nas aulas no que concerne às dificuldades dos alunos e discutir como as resolver.

1.3.4 – DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Em ambos os contextos em que efetuei a PP em 1.º CEB, a diferenciação pedagógica assumiu um peso muito grande na minha reflexão e no meu percurso. Em qualquer contexto que estejamos haverá sempre crianças diferentes e se não for a nossa função aceitar e valorizar essas diferenças, nunca poderemos contribuir para uma sociedade mais consciente e respeitosa. Não só, na minha perspetiva, devemos valorizar o melhor que há em cada aluno, mas também como Henrique (2011) refere, perceber que “a diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo” (p. 171).

As diferenças são tão notórias que é impossível ficar indiferente com o que observamos. Por exemplo, no contexto de 2.º ano, o tempo de resolução das tarefas propostas era tão diferente que foi necessário desenvolver estratégias para que os alunos mais rápidos tivessem sempre tarefas desafiadoras à sua disposição e para que os mais lentos conseguissem concluir as atividades principais. No entanto, este tempo modificava-se consoante vários fatores tais como: a área ou o conteúdo abordado, o local onde estavam sentados, o tipo de proposta, a ludicidade das propostas, etc. Concluí que existem muitos fatores que influenciam o desempenho do aluno, o que pressupõe, tal como Pinto (2011) salienta, olhar para o aluno como um ser único e desenvolver estratégias que lhe permitam encontrar o caminho que mais se adequa para o sucesso da sua aprendizagem.

No 4.º ano os interesses, a constituição familiar, as situações socioeconómicas e os ritmos de aprendizagem eram fatores que influenciavam fortemente o dia a dia em sala de cada criança, sendo impossível ficar indiferente à necessidade de procura de respostas individuais. Clérigo et al. (2017) salientam que a diversidade atual nos contextos educativos é cada vez maior, o que obriga os professores a se adaptarem a uma realidade

que está em constante mudança, através da reflexão sobre a sua ação, emergindo a necessidade de aplicar a diferenciação pedagógica para promover o sucesso escolar.

Desta forma, a existência de uma diversidade de características, na minha perspetiva, exige abordagens diferentes, sendo importante perceber como promover um ambiente onde toda a individualidade dos alunos esteja refletida. Henrique (2011) realça que o papel do professor é o de organizar respostas diversificadas de modo que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se, o que implica, segundo Maia e Freire (2020) citando Tomlinson (2008), uma planificação proativa por parte do professor para conseguir responder ao interesse, ao nível de preparação e ao perfil de aprendizagem dos seus alunos. Através da autoavaliação, feita no final das propostas e por vezes através do jogo, recolhia dados das dificuldades específicas dos alunos e nos dias seguintes levava exercícios diversificados e específicos para cada dificuldade. Outra estratégia utilizada foi levar exercícios extra com graus de dificuldade superiores, porque uma parte da turma conseguia resolver a maioria dos exercícios com muita facilidade e rapidez e assim conseguia com que esses alunos além de estarem ocupados não ficassem desinteressados da aula uma vez que eram desafiados a outro nível.

Nesta perspetiva, a avaliação é muito importante para perceber em que ponto os alunos se encontram, ou seja, quais são as suas dificuldades. É através dos dados recolhidos que podemos entender como adaptar a nossa planificação e, posteriormente, compreender se a mudança foi significativa ou não. A avaliação, de acordo com Maia e Freire (2020), é extraordinariamente importante na dinamização de aulas de ensino diferenciado porque é o que garante a sua eficácia. Através desta “o professor consegue recolher informação sobre as características dos alunos, planificar as suas aulas de acordo com ela e fazer os ajustes necessários no decorrer das mesmas” (Maia & Freire, 2020, p. 11).

Em suma, implementar uma PP diferenciada com foco nas características únicas dos alunos, é sim na minha perspetiva uma mais-valia, já que nos permite não só garantir o sucesso escolar individual, mas também respeitar as diferenças e a individualidade de cada aluno. Segundo Clérigo et al. (2017) implementar a diferenciação pedagógica não se trata de apenas uma questão de pedagogia, mas igualmente de respeito pela individualidade de cada humano, a fim de colmatar desigualdades.

1.3.5 – O PROFESSOR MEDIADOR DE APRENDIZAGEM

Ao longo de ambas as práticas, apercebi-me que existem vários fatores que influenciam a mediação da aprendizagem e que, como professora, é importante refleti-los para podermos adaptar a nossa prática consoante as adversidades e necessidades que vamos sentindo e observando, uma vez que “o processo de ensino-aprendizagem é fruto de uma gestão eficaz da sala de aula” (Junior et al., 2023, p. 10).

A gestão da sala de aula assume um grande papel nesta mediação, como tal é importante que o professor esteja ciente do que está a ocorrer dentro da sua sala e que procure soluções. Baccon e Arruda (2015) salientam que a gestão da sala é fortemente condicionada pelo planeamento do professor e que este deve estar associado ao processo de interação com os alunos, pois, só quando estes dois fatores estão aliados é possível manter um ambiente ordenado propício à aprendizagem.

Assim, a postura do professor assume também um papel central no que concerne à gestão da turma, principalmente, no que toca ao diálogo e à relação que estabelece com os seus alunos, já que, na minha perspetiva, estes são aspetos de cumplicidade fundamentais para que o professor tenha uma presença respeitada pela turma. Baccon e Arruda (2015) referem que a singularidade de cada professor é uma característica indispensável e determinante para a gestão da sala. Ribeiro (2020) complementa esta afirmação salientando que a gestão da sala exige uma postura que invista no diálogo.

O professor deve ver a planificação como um aliado, pois através dela é possível antecipar o que poderá acontecer, prevenindo assim o controlo da turma e os comportamentos disruptivos. Rizzi (2022) ressalva que uma gestão eficiente da sala de aula deve incidir na prevenção de comportamentos disruptivos dos alunos, através da promoção da motivação e do interesse do aluno na sala de aula, para não ser necessário haver correção e punição dos comportamentos problemáticos. Nesta mesma linha Baccon e Arruda (2015) esclarecem que estar motivado para o conteúdo que se está a trabalhar contribui para a manutenção da ordem e da disciplina na sala, assim como ter um controlo da mesma. Esta prevenção foi feita na minha planificação através do desenvolvimento de propostas diferentes, motivadoras e desafiadoras e da definição da quantidade de elementos dos grupos, do espaço, do tipo e quantidade de recursos. Com o tempo foi notório que estes pequenos aspetos foram fundamentais para o desenvolvimento da

proposta. A reflexão assumiu também um papel central para perceber o que funcionava com esta turma ou não e compreender que estratégias poderia implementar.

Outro fator que influencia esta mediação, é a forma como o aluno vê o professor e a relação que se estabelece com ele. O professor é uma referência para o aluno e, como tal, deve estar consciente das suas ações, dado que estamos a formar cidadãos. Precisamos, assim, de trabalhar para o desenvolvimento global do aluno e não apenas para a aprendizagem dos conteúdos descritos nas Aprendizagens Essenciais. Como descrito por Silva (2007) “o professor, no exercício da arte de relação com o educando, é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquitecto de pontes entre saberes e pessoas” (p. 119). A respeito disso, a autora considera que, para além da mediação do conhecimento e da educação, o professor tem a função de construção da humanidade.

Tendo em conta a influência que o professor tem nos alunos e as competências e os valores que pretende desenvolver, é muito importante tornar as suas ações como exemplo, isto porque as experiências e os exemplos que dá aos alunos são referências fundamentais para a sua vida. Através da afetividade, o professor consegue ser espelho para o aluno, isto porque o professor transmite os seus valores e o seu carácter, o que é uma grande influência para a vida do aluno na sociedade (Junior & Santos, 2015).

No entanto, para que esta relação tenha um impacto positivo é necessário que o professor tenha um papel compreensivo e respeitoso no que concerne às dificuldades e sentimentos do aluno. Brait et al. (2010) consideram que a relação que se estabelece com os alunos é um elemento fundamental para a sua aprendizagem, mas para tal é necessário desenvolver uma relação de empatia para com os seus sentimentos e problemas.

Ao mesmo tempo, a gestão da comunicação na sala de aula é outro ponto-chave, pois é fundamental serem os alunos a ter mais tempo de palavra. Contudo, é também importante, enquanto professor, dirigir a comunicação, para promover uma partilha calma, consciente e produtiva. Semechech (2012) afirma que a organização da interação, ou seja, da fala-em-interação em sala de aula, (quem fala, quando fala e com quem fala), contribui para uma melhor construção conjunta do conhecimento.

Além disso, ao longo das duas práticas, percebi que o questionamento não deve ser despromovido de intenção, ou seja, deve ter o intuito de levar o aluno a refletir. Estas participações não devem ser vistas como um erro, mas sim como um diagnóstico com objetivo à aprendizagem. Os alunos devem-se sentir à vontade com o erro e não tomar a participação como algo negativo, desenvolvendo assim uma visão motivadora da participação. Neste sentido, Semechechem (2012) ressalva que a participação oral em sala de aula pode proporcionar oportunidades muito enriquecedoras para a construção conjunta do conhecimento e, como tal, Lopes (2011) alega que o papel do professor deve ser o de dirigir as aulas para que estas se tornem interessantes para os alunos, visando a sua participação e fazendo que se sintam motivados a fazê-lo, independentemente de terem um conhecimento mais desenvolvido ou não sobre o tema.

Outro fator que influenciou fortemente a mediação da aprendizagem foi a organização dos ambientes. Quer no 2.º ano, mas, ainda, mais no 4.º ano, houve uma necessidade enorme de pensar e preparar o ambiente de aprendizagem, já que este tinha um grande impacto no desenrolar das propostas. Em suma, percebi que o ambiente de aprendizagem precisava de ser planejado de modo que a proposta se desenvolvesse da melhor maneira possível, ou seja, que houvesse um ambiente ordenado, onde os alunos se sentissem à vontade, confortáveis e motivados para explorarem sem preocupações e limites o recurso/material. De acordo com Ribeiro (2020) o ambiente de aprendizagem reflete as intenções do professor e envolve várias dimensões: espacial, temporal, recursos e estratégias. Dimensões estas que, combinadas, contribuem para modificar o espaço educativo num espaço mais apelativo, motivador e participativo.

Da mesma forma, os recursos/materiais manipuláveis assumem uma grande importância no papel ativo do aluno, enquanto trazem vários benefícios e aprendizagens para os alunos. Nomeadamente na matemática em que a manipulação de recursos foi fundamental para a visualização espacial e para realizar investigações. Além disso, muitas vezes o facto de haver um recurso para manusear e explorar despertou a atenção do aluno e a vontade de realizar as propostas. Nicola e Paniz (2016) salientam que os recursos em sala de aula constroem meios de motivação e envolvimento para com o conteúdo que está a ser explorado. Desta forma, devem ser pensados e definidos tendo em conta o nosso objetivo. Estes autores referem, ainda, que é fundamental que o material selecionado esteja em concordância com o que vai ser explorado e que haja um planeamento crítico

para que o professor consiga preparar a aula consoante os seus objetivos e relacionar a teoria com a prática.

A planificação, mais uma vez, foi um elemento crucial para antecipar o desenrolar das aulas, principalmente as que envolveram trabalho de grupo e a manipulação de muitos recursos. Através destas práticas, observei que a postura dos alunos e o seu comportamento diz-nos muito enquanto professores sobre a organização dos recursos e dos materiais e que não devemos ficar indiferentes a estas mensagens, já que se forem tidas em consideração nas próximas planificações, podemos estar a criar ambientes mais acolhedores e propícios à aprendizagem. Filipe et al. (2021) destacam que “a organização dos espaços e materiais deve partir do que o educador/professor observa e escuta da criança, tentando responder às suas necessidades e interesses, criando espaços que potenciam aprendizagens diversificadas e interações” (p. 61).

1.3.6 – AVALIAÇÃO

A avaliação foi um ponto onde nunca senti segura. Ao longo das minhas práticas no 1.º Ciclo, a avaliação colocou-me numa posição desconfortável, que me fez investir e procurar saber mais sobre a mesma. Apesar das dificuldades, considero que é um elemento fundamental na sala de aula, sendo assim essencial que esta seja uma área explorada. Durante estas explorações, compreendi que é fundamental experimentarmos e arriscarmos na avaliação para conseguirmos enfrentar os nossos receios e evoluir. Cabrito (2009) refere que o êxito de um professor na avaliação depende dele, mas também das capacidades que consegue mobilizar e do contexto em que se insere.

Apenas na avaliação é possível refletir e desenvolver respostas para as observações realizadas. Ou seja, a avaliação não só permite melhorar a prática dos professores como também direcioná-la à individualidade de cada aluno. O ato de avaliar, de acordo com Cabrito (2009) só é significativo se tiver o objetivo de encontrar problemas e sugerir respostas possíveis para cada situação individual. Já Boggino (2009) salienta que “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).

Contudo, é importante diversificar o tipo de avaliação que efetuamos e os instrumentos que utilizamos, pois caso contrário não estamos a dar as mesmas oportunidades aos alunos tendo em conta as suas diferenças. É, também, preciso estar consciente de quais são os objetivos e mediante isso desenvolver os caminhos da avaliação. Roldão (2009) refere que é necessário realizar uma análise profunda do que fazemos e para quê, ou seja, o que é que pretendemos efetivamente que os alunos aprendam e como podem mostrar o domínio dessa competência na tarefa ou questão que lhes é colocada. Desta forma, a autora afirma ser importante organizar a nossa planificação para permitir que o aluno expresse, use, viabilize a competência em causa.

A avaliação, na minha perspetiva, possibilita, ainda, que o erro seja visto como algo construtivo, dado que, segundo Boggino (2009), o professor deve ir para além dos resultados, procurando entender que erro o aluno cometeu e perceber o seu conhecimento perante aquele conteúdo para poder dar-lhe o apoio que necessita, desenvolvendo atividades que lhe permitam superar o erro. Deste modo considero que é importante que o aluno faça parte da avaliação, pois apenas se estiver envolvido é que poderá ter consciência dos seus erros e do que precisa melhorar. Na perspetiva de Pinto e Santos (2006), uma avaliação que tenha o aluno como protagonista é uma forma de avaliação privilegiada, visto que dá a oportunidade ao aluno de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem. Para os autores este momento já é em si um momento de aprendizagem, dado que reconhecer o erro ou identificar uma dificuldade leva o aluno a pedir ajuda de forma mais precisa e a desenvolver estratégias pessoais centradas nas suas dificuldades.

Ao longo das práticas percebi que a avaliação vai muito além de um professor avaliar as aprendizagens do aluno e que o principal é ver a avaliação como algo construtivo porque o que queremos sempre é que quem está a ser alvo de avaliação aprenda e melhore o seu desempenho. Assim, penso que atribuir um papel ao aluno na avaliação traz muitas vantagens. Uma delas, que considero mais importante, é que o aluno passa a ver a avaliação como algo positivo que o pode ajudar a progredir e não como algo que destrói a sua autoconfiança e motivação. Na perspetiva de Grillo e Freitas (2010), mediante um percurso de autoavaliação, o aluno vai consolidando a sua autoconfiança à medida que vai sendo capaz de tomar decisões sobre a sua aprendizagem.

1.3.7 – PROJETO “PLÁSTICOS NO OCEANO”

Ao longo da prática do 1.º semestre com o 2.º ano foi desenvolvido um projeto interdisciplinar intitulado “Plásticos no Oceano”, cujo intuito era sensibilizar para a influência dos plásticos no oceano. Este partiu do tema “Literacia dos Oceanos” que, segundo o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade é “uma iniciativa de origem norte-americana, cuja finalidade é estimular o envolvimento dos cidadãos nas temáticas do Mar. Neste sentido, significa compreender a influência do oceano em nós e a nossa influência no oceano” (Pedroso, 2018, p. 110).

Este projeto desenvolveu-se ao longo de quatro semanas, mais concretamente um dia por semana. A planificação foi desenvolvida de uma forma interdisciplinar e integrou vários conteúdos de diferentes áreas que eram explorados no momento. Como refere Medeiros (2018), podemos definir o conceito interdisciplinaridade como uma união e cooperação entre duas ou mais disciplinas. Cada uma aplica os seus próprios esquemas conceituais ao nível da teoria ou da investigação empírica, de maneira a explicar os problemas e os seus processos de investigação. Esta permite o diálogo entre as disciplinas e, como tal, deverá estar presente nas nossas salas de aula (Fazenda et al., 2013).

Esta integração das áreas e domínios, aconteceu de formas diferentes, isto é, o projeto desenvolveu-se de uma forma interdisciplinar em três níveis diferentes: a exploração de um tema geral através do contributo de cada área, transcendendo os resultados esperados de cada área (cooperação, sentido de responsabilidade pelo mundo, etc.); a integração através da utilização e exploração dos mesmos objetos em áreas e domínios diferentes, ou seja, a utilização de um material ou recurso de outra área para explorar um conteúdo e por fim, a exploração de um mesmo conteúdo em diferentes áreas e domínios. Russel-Bowie (2006) aponta que existem três tipos de integração: usar produtos de outra área, sem resultados nesta área em manutenção; usar recursos ou materiais comuns em duas ou mais áreas para alcançar resultados nas mesmas; e usar temas ou conceitos abrangentes explorados de forma significativa nas diferentes áreas, sendo que os resultados são superiores aos esperados em cada área. Em suma, a integração das áreas e domínios foi feita de uma forma transversal.

O projeto teve como indutor o livro “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts (figura 20) e, ao longo do mesmo, descobrimos mais sobre os plásticos e a sua presença nos oceanos. Ao mesmo tempo, foram explorados diversas áreas, atividades e conteúdos tais como: as sequências matemáticas e musicais, a pulsação, as características e revestimento dos animais, a construção com materiais reciclados (figura 21), a exploração de notícias, o jogo dramático, as rimas, as figuras geométricas, entre outros. Ou seja, ao longo do projeto foram envolvidas as Aprendizagens Essenciais de Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Artística – Música, Artes Visuais e Expressão Dramática/Teatro e o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade.



Figura 20 – Leitura do livro indutor do projeto



Figura 21 – Construção com materiais recicláveis

O projeto desenvolveu-se de acordo com as características de implementação das fases da abordagem de projeto e culminou com a divulgação. Desta forma, no final, como forma de sensibilizar as pessoas para esta problemática, foram construídos cartazes (figura 22) de uma forma interdisciplinar e foi realizada uma manifestação com os mesmos. Para a mensagem chegar mais longe, os cartazes e a manifestação foram publicados no site do agrupamento e da escola.



Figura 22 – Cartazes construídos para sensibilizar as pessoas para a presença dos plásticos nos oceanos

Com o desenvolvimento deste projeto percebemos que as aprendizagens dos alunos surgiram de uma forma mais natural, sendo que os alunos muitas vezes nem se aperceberam que áreas trabalhavam. Ao integrar a voz dos alunos no projeto, conseguimos, ainda, que os alunos estivessem motivados e interessados ao longo de todo o projeto, o que consequentemente fez com que estivessem mais motivados para a aprendizagem dos conteúdos integrados no mesmo. Além disso, este projeto permitiu-me

perceber como a interdisciplinaridade deveria ser um hábito comum nas nossas salas, na medida que esta como Fonseca (2015) destaca possibilita o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e coerente, quer para os professores, quer para os alunos, todos se sentem mais responsabilizados no processo formativo.

Percebi, ainda, que o trabalho por projeto pode ser uma vantagem dentro da sala, na medida que nos possibilita falar sobre assuntos muito importantes e relacionar várias áreas, para além de que envolver os alunos neste tipo de projetos faz com que estejam mais motivados e empenhados. Katz e Chard (2009) afirmam que a inclusão do trabalho de projeto no currículo tem como objetivo principal, ajudar as crianças a conseguirem participar de maneira adequada e a contribuírem para uma sociedade democrática, na medida que oferece desde cedo a oportunidade de fazer escolhas e a tomada de decisões. Este projeto contribuiu também para o desenvolvimento de competências transversais, tais como a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e o respeito pelo outro e o mundo.

1.3.8 – PROJETO “VIAGEM AO INTERIOR DA TERRA”

Ao longo da prática do 2.º semestre com o 4.º ano foi desenvolvido um projeto interdisciplinar intitulado “Viagem ao Interior da Terra”, cujo intuito era conhecer a estrutura e a dinâmica interna da terra, que os alunos fossem capazes de “identificar o perigo das erupções vulcânicas” e “distinguir os principais efeitos” (Santos et al., 2015, p. 12) e que compreendessem “o papel dos media e do jornalismo para conhecer o que se passa no mundo” (Meireles & Tavares, 2023, p. 21).

Este projeto teve como indutor o Dia da Terra e desenvolveu-se ao longo de seis semanas, mais concretamente sete dias, algumas horas por cada semana. Apesar de parecer muito tempo, o somatório total é de dez horas, o que perfaz um total de dois dias e uma hora conforme o total de horas diário da turma. Este projeto tinha como objetivo principal trabalhar as diferentes áreas de uma forma integradora e motivadora para os alunos, pois Fochesato (2022) diz-nos que “garantir um ensino integrado é defender o direito do aluno de pensar sobre a realidade social, visto que a compreensão das contradições serão elementos determinantes em sua formação, a qual não se reduzirá a reprodução de noções, mas sim da internalização de conceitos que subsidiarão sua prática” (p. 1113).

Partindo do Dia da Terra, foram explorados diversos conteúdos dos diversos documentos das Aprendizagens Essenciais de Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Artística – Artes Visuais, Dança e Expressão Dramática/Teatro, do Referencial de Educação para o Risco e do Referencial de Educação para os Media. Os conteúdos trabalhados passaram pela descobertas das camadas da terra e das placas tectónicas (figura 23); a realização de resumos de notícias sobre os vulcões da Islândia; a dança de uma dança tradicional da Islândia (figura 24); a construção de cones de vulcões com barro (figura 25) utilizando um cone que foi selecionado através de uma exploração da capacidade dos recipientes; a erupção vulcânica através do modelo construído; a construção de textos dramáticos relacionados com as notícias resumidas, utilizando a planificação e a revisão de textos; o aquecimento vocal para a dramatização e a gravação do texto dramático em forma de notícia; a construção de um mural com as famílias para os vídeos (figura 26); a heteroavaliação dos vídeos dos colegas e, por fim, a discussão do impacto e o risco dos vulcões na sociedade e no mundo.



Figura 23 – Puzzles das placas tectónicas



Figura 24 – Realização da dança tradicional da Islândia



Figura 25 – Construção de cones de vulcão com barro



Figura 26 – Murais construídos com a família para os vídeos finais

No final, cada um dos cinco grupos percorreu todas estas etapas e produziu um vídeo final disponibilizado às famílias que participaram também no projeto. Além das famílias, os vídeos foram também mostrados aos restantes alunos da escola que se mostraram interessados com o mesmo.

Com o desenvolvimento deste projeto, percebi que as aprendizagens dos alunos se desenvolveram de uma forma mais natural e motivadora. Os alunos estavam muito empenhados do início ao fim do projeto. Existiram algumas partes que lhes causaram algumas dúvidas (como a dança), mas que acabaram por ser significativas. Assim, compreendi que o contacto com estas expressões que não são trabalhadas tão regularmente faz com que os alunos se vão sentindo mais confortáveis e capazes de usufruir das mesmas com mais facilidade e intensidade. O facto de as crianças explorarem e investigarem uma problemática específica, através da Metodologia de Trabalho de Projeto recorrendo à articulação das áreas do conhecimento é crucial para que os conhecimentos e aprendizagens sejam mais consistentes, concretos, vastos, mas especialmente interessantes (Leite, 2022a). Além disso, o contacto com a família neste projeto, fez-me aprender que, apesar de ser algo assustador, este trabalho em equipa é muito significativo para a autoestima dos alunos e para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, esta relação desempenha um papel fundamental no desempenho do aluno porque este sente-se valorizado quando a família acompanha o seu percurso e esse sentimento de segurança é muito importante para a sua aprendizagem.

Com este projeto, percebi que a planificação integradora pode ser uma grande aliada na nossa prática, tornando-a mais motivadora e acessível aos alunos com mais dificuldades, já que estes se envolvem com mais facilidade e empenho. Mediante isto, esta abordagem permite-nos trabalhar todas as áreas, principalmente as que sentimos mais dificuldades em integrar e trabalhar, que no meu caso foram a dança e a expressão dramática/teatro, já que a integração faz com que tudo surja com maior naturalidade e sentido. Em suma, percebi que devemos desenvolver uma prática integradora para conseguir “ampliar a possibilidade de aprendizagem dos alunos, exponenciar os significados da mesma, otimizar os procedimentos ou rentabilizar o tempo disponível de trabalho, evitando redundâncias curriculares, no momento em que uma dada temática, comum a mais do que uma disciplina, pode ser objeto de trabalho, apenas, numa dessas disciplinas” (Cosme, 2018, p. 16).

2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Nesta segunda parte do relatório apresenta-se um ensaio investigativo que tem como tema central o desenvolvimento de espaços desafiadores com peças soltas. O presente estudo realizou-se numa escola pública pertencente ao Concelho de Leiria, no decorrer da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, entre os meses de março e junho do ano letivo de 2022/2023.

Durante as observações realizadas na PP percebi que o grupo de crianças não tinha contacto com as peças soltas. Num momento de brincadeira livre no exterior, surgiu uma caixa de cartão, a qual começou a ser explorada por uma criança e imediatamente chamou a atenção de outras crianças. Noutra ocasião, ao deslocarmo-nos ao pinhal, peças soltas como pinhas, paus, pedras e bugalhos suscitaram muito o interesse deste grupo que os quiseram explorar dentro da sala.

Mediante estas observações, percebi uma necessidade deste grupo por explorar estas peças, pelo que decidi investigar e compreendi que ao brincar com estes materiais, tal como Daly e Beloglovsky (2015) referem, as crianças exploram a sua criatividade, a sua curiosidade e usam livremente a sua imaginação. Aprendi que existem muitos mais benefícios para além destes e fascinei-me pela diversidade de peças soltas que podem ser encontradas facilmente no nosso dia a dia. Tendo em conta as minhas investigações, fiquei com muita curiosidade em saber se este grupo que nunca tinha tido contacto com estes materiais, se iria envolver nas explorações, como o faria e que interações surgiriam.

Observei, ainda, que o grupo tinha uma necessidade muito grande de estar em contacto com o exterior, pois as crianças mostravam-se mais serenas, calmas e predispostas para a aprendizagem do que dentro da sala.

Partindo destas observações e das minhas reflexões, decidi desenvolver o projeto que intitulei de “Peças para Desafiar”, para procurar acolher as crianças e criar desafios de acordo com as suas necessidades específicas. A minha intenção, no âmbito da PP, foi desenvolver um projeto que cruzasse conceitos diferentes, nomeadamente peças soltas, brincar, espaço exterior e promoção de ambientes previamente pensados. Estes são

conceitos que, para além de serem muito importantes e usuais na Educação de Infância, cruzavam-se com as necessidades observadas no contexto da PP.

Esta investigação partiu dos dados recolhidos no projeto “Peças para Desafiar” e tem como intuito perceber como a promoção de ambientes previamente preparados contribui para o envolvimento com as *peças soltas* e para a promoção de interações positivas.

2.1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste ponto é apresentado o referencial teórico considerado pertinente para o presente estudo. Com base na questão de partida e nos objetivos definidos, são explorados os seguintes tópicos: o brincar, as interações, os ambientes preparados, as peças soltas, o envolvimento e o brincar heurístico. A seleção destes tópicos surge da necessidade de compreender o que é o brincar, o direito de brincar e a sua importância no desenvolvimento infantil. Sendo o brincar um espaço promotor de interações, é importante perceber que interações são estabelecidas durante esta ação e como podem ser identificadas. Além disso, é fundamental compreender de que modo os ambientes preparados potenciam o desenvolvimento dessas interações e o envolvimento das crianças, especialmente se nele forem disponibilizadas peças soltas. Por fim, considerando o valor dos materiais inerente nas peças soltas, é essencial conhecer e compreender as ações e as características que definem o brincar heurístico.

2.1.1 – O BRINCAR NA INFÂNCIA

O brincar é uma atividade inata e espontânea das crianças, caracterizada pela descoberta. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) o “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança, que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10). Ao mesmo tempo, “o brincar é uma ação livre que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança” (Kishimoto, 2010, p. 1). Além disso, pode-se afirmar que o brincar é uma atividade humana criadora, uma vez que possibilita uma reinterpretação da imaginação e da realidade da criança, bem como o desenvolvimento de relações sociais (Vygotsky, 1984).

Sendo o brincar uma atividade estimulante e rica, que proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento (Silva et al., 2016), é importante reconhecer que este é um direito da criança. Atualmente, a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019), por meio do

artigo 31.º destaca o brincar como um “direito autónomo” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 18) e reconhece que o brincar é uma característica fundamental e única da criança, reconhecendo-se assim, à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, “o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 2019, pp. 25-26). Além do brincar, as OCEPE reconhecem o direito da criança de ser escutada e informada nas decisões que a envolvem, assim como o direito a uma educação de qualidade, na qual as suas capacidades, interesses e necessidades são atendidos e valorizados (Silva et al., 2016).

O brincar desempenha um papel central no dia a dia da criança, permitindo-lhe conhecer-se a si e aos outros, tomar decisões e expressar sentimentos, valores e a sua individualidade por meio de diferentes linguagens (Kishimoto, 2010). Através do brincar, a criança compreende o mundo que a rodeia (Souza et al., 2021), isto é, constrói conceções sobre o mundo, si mesma e as pessoas que a envolvem (Cruz et al., 2023). Assim, o brincar configura-se como um instrumento poderoso para a aprendizagem, devendo ser estimulado de maneira livre e intencional. Esta abordagem garante uma aprendizagem ativa através da interação com o meio, uma vez que durante esta ação a criança aprende, desenvolve-se, estimula a imaginação, a criatividade, coloca hipóteses e organiza o seu pensamento (Borges & Figueira, 2021). Além disso, o brincar oferece à criança oportunidades para descobrir e desenvolver habilidades de resolução de problemas (Souza et al., 2022).

Silva e Sarmiento (2017) salientam que o brincar nos primeiros anos de vida está intimamente associado ao processo de aprendizagem, pois é por meio das brincadeiras e dos brinquedos que a criança compreende o seu papel no mundo. O brincar é, assim, importante para o desenvolvimento de diversas capacidades e para o autoconhecimento da criança. Além disso, as interações que a criança estabelece com o ambiente ao seu redor são cruciais para a sua socialização e desenvolvimento cognitivo, social e pessoal. Desta forma, o brincar é importante porque permite que as crianças se adaptem a situações inesperadas e a desafios que possam surgir durante essas interações (Neto & Lopes, 2018).

2.1.2 – INTERAÇÕES: CRIANÇAS, ADULTOS E OBJETOS

As interações desempenham um papel crucial em todas as dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento desde o nascimento da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Através das interações com pessoas e objetos, a criança adquire conhecimentos básicos sobre o funcionamento das coisas e das pessoas, incluindo as suas ações e reações a diferentes estímulos (Post & Hohmann, 2011). Schaffer (1999) define a interação como o comportamento dos indivíduos que se envolvem numa atividade em simultâneo, como, por exemplo, um jogo, uma conversa, um conflito ou qualquer outra atividade que envolva o comportamento de ambos os participantes (citado por Mendes & Figueira, 2022).

Ao interagir, a criança desenvolve-se a nível emocional, intelectual, social e físico, induzindo o surgimento de interações permanentes e criativas com ideias, materiais e pessoas (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) a interação com o ambiente ao redor permite à criança tomar consciência da sua identidade, desenvolver autonomia, aprender a respeitar os outros e compreender os seus direitos e deveres, tanto em relação a si mesma quanto aos demais. Nesta perspetiva, as interações assumem um papel crucial no brincar da criança, uma vez que lhe permitem comunicar (Silva et al., 2016). Estas interações podem ocorrer de várias formas, nomeadamente entre as crianças e o(s) adulto(s), entre as próprias crianças (os pares) e entre as crianças e os objetos.

CRIANÇA-ADULTO

A interação com os adultos é normalmente estabelecida com os adultos de referência da criança e ocorre por iniciativa do adulto ou a pedido da criança. Este respeito e cuidado com a interação do adulto é fundamental, como explicam Post e Hohmann (2011), porque permite à criança criar uma estrutura emocional positiva que lhe possibilita desenvolver a empatia, a coragem, a curiosidade, a iniciativa e, acima de tudo, a confiança. Ao mesmo tempo, “as interações sociais com adultos contribuem para a competência cognitiva por intermédio de atividades compartilhadas que ajudam a criança a aprender habilidades, conhecimentos e valores importantes em sua cultura” (Papalia & Feldman, 2013, p. 205).

As interações entre a criança e o adulto são estabelecidas de forma muito variada e modificam-se consoante as crianças, pois estas são únicas. Portanto, é crucial que o adulto

respeite e adapte a sua abordagem às interações de cada criança, concedendo-lhe o tempo e o espaço necessários à sua resposta (Post & Hohmann, 2011). Assim, o papel do adulto no brincar é o de facilitar e estimular a brincadeira com o intuito de a melhorar (Spodek & Saracho, 1998), uma vez que as “interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 28).

CRIANÇA-CRIANÇA

Através do brincar, as crianças desenvolvem relações sociais com os seus pares, o que é fundamental para o seu desenvolvimento. Singer (2016) salienta que “true peer interactions take place when peers show mutual engagement of attention, explicit communicative acts, sensitivity to the behaviour of the partner, and coordination of actions with those of the partner” (p. 112). Nestas interações entre pares, a criança aprende habilidades fundamentais para a socialização, como a comunicação, a cooperação, a liderança, papéis e regras. Além disso, as interações entre pares ajudam a criança a ajustar os seus desejos e necessidades com os do outro, ensinando-a a discernir quando permanecer firme e quando ceder (Papalia & Feldman, 2013).

Os estudos de Souza et al. (2017) evidenciam que as interações entre crianças são essenciais para o desenvolvimento das crianças, uma vez que no ambiente escolar existem “condições favoráveis para a troca de experiências entre as crianças e os níveis de interação social ganham força” (p. 4), permitindo o surgimento de diversas situações que interferem na aprendizagem infantil. É crucial reconhecer que através da brincadeira e da interação com os pares, a criança adquire competências de comunicação fundamentais para o seu desenvolvimento social (Daly & Beloglovsky, 2022c). Torna-se assim, fundamental estimular interações entre as crianças nos vários momentos do quotidiano (Post & Holman, 2011), pois o contacto entre pares estimula as crianças à aprendizagem autónoma e à exploração de novas possibilidades, proporcionando um desenvolvimento mais saudável e interativo (Saud & Tonelotto, 2005, citados por Souza et al., 2017).

CRIANÇA-OBJETO

Além das interações que a criança estabelece com adultos e outros pares, é de salientar o papel significativo dos objetos como impulsionados dessas interações e do desenvolvimento e aprendizagem da criança. As interações criança-objeto são cruciais na

vida das crianças e podem ser observadas desde muito cedo, pois “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” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165).

Desde pequena, a criança atribui um conteúdo simbólico à sua ação com o objeto (Sánchez et al., 2003 citado por Souza et al., 2022). A criança conhece os objetos por meio do corpo, ou seja, ao agarrá-los, cheirá-los, manipulá-los e observá-los utilizando os sentidos (Dias & Correia, 2012, citados por Henrique & Dias, 2017). É durante essa exploração que as crianças selecionam os objetos e lhes atribuem significado. Na perspectiva de Vygotsky, a interação com os objetos permite à criança exteriorizar a ação ilusória e imaginativa e, ao mesmo tempo, projetar-se nas atividades e ações do adulto (Souza et al., 2022).

INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO-VERBAIS

A interação é um processo natural, definido por Braga (2012) como o “lugar de ocorrência da comunicação” (p. 39). Por outras palavras, “a comunicação é um processo de interação no qual compartilhamos mensagens, idéias, sentimentos e emoções, podendo influenciar o comportamento das pessoas, que, por sua vez, reagirão a partir de suas crenças, valores, história de vida e cultura” (Silva et al., 2000, p. 52). Partindo deste pressuposto, a interação pode ocorrer de forma verbal ou não verbal, isto é, vai além de um conjunto de palavras, imagens, símbolos, olhares e gestos (Marc & Picard, 2011).

As interações verbais, segundo Silva e Almeida (2013) ocorrem quando dois ou mais sujeitos recorrem ao discurso oral para se comunicar. Entre os 4 e os 5 anos, as crianças já interiorizam grande parte das operações básicas da linguagem oral, embora continuem a aprimorar a construção e a estrutura das frases. Uma vez que dominam a linguagem oral, as crianças conseguem expressar as suas opiniões e sentimentos, além de negociar com as outras crianças (Sim-Sim et al., 2008).

Por outro lado, as interações não-verbais são formas de comunicar com significado, mas que não envolvem palavras ou discurso oral (Silva et al., 2000). Essas interações manifestam-se no início da vida da criança, como o choro, o sorriso, o olhar, os contactos físicos, etc. (Sim-Sim et al., 2008) e podem ser observadas através do olhar, da expressão facial, do toque, da imitação e dos gestos.

A **interação através do olhar** é uma das primeiras interações na vida da criança (Amorim et al., 2012). Segundo Alexandre e Vieira (2004) o olhar manifesta-se quando existe contacto ocular com outro sujeito. Segundo os mesmos autores, a interação através do olhar pode ser observada quando uma criança se desloca, pois, as outras vão segui-la com o olhar. Esta forma de comunicação é amplamente utilizada na interação entre pares, visto que possibilita diversas formas de interação. O olhar conduz a outros tipos de interações porque permite que as crianças observem as brincadeiras à sua volta, o que gera uma maior diversidade de interações entre elas (Amorim et al., 2012).

Relativamente à **interação através da expressão facial**, esta é um meio natural para demonstrar as emoções das crianças (Oliveira et al., 2021). No entanto, só é considerada uma interação quando a expressão facial é decifrada porque se não houver decifração, não existe resposta de um dos lados (Mendes & Moura, 2009).

A **interação através do toque** é considerada uma das mais importantes formas de contacto e proximidade física; conforme descrito por Mantovani e Ribeiro (2018). O toque envolve o contacto mútuo de uma parte do corpo de um sujeito com outra de outro sujeito e demonstra segurança, envolvimento, afeto e a valorização do ser humano (Oliveira et al., 2021).

Por sua vez, a **interação através da imitação** é considerada crucial no desenvolvimento da linguagem, da cognição e no desenvolvimento da socialização. Para Piaget, a imitação nos primeiros anos é “um prolongamento da ação, envolve o que a criança já possui em seu repertório e, no caso de movimentos, inclui aqueles que ela pode se ver fazendo” (Moura & Ribas, 2002, p. 208). Vygotsky salienta que a imitação é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem, pois é por meio dela que a aprendizagem se realiza e organiza (Gnoatto & Umbelino, 2020). “Ao imitar, a criança não só se desenvolve, mas se apropria da cultura que está presente neste processo de imitação” (Gnoatto & Umbelino, 2020, p. 789).

Por fim, as **interações através dos gestos** são as mais comuns na comunicação entre as crianças. “Os gestos são definidos como ações produzidas para fins de comunicação, geralmente realizados usando-se os dedos, mãos e braços, mas podendo também incluir movimentos faciais e corporais” (Flabiano-Almeida & Limongi, 2010, p. 458). O gesto possibilita que a criança evidencie as suas emoções, como acontece nas expressões faciais

(Bee & Boyd, 2011). Flabiano-Almeida & Limongi (2010) mostram-nos que os gestos não servem apenas “como elementos de transição entre as ações motoras e a linguagem oral, mas também como facilitador do processo da fala” (p. 459). Ou seja, eles permitem que a criança expresse ideias mais complexas que, ainda, não consegue comunicar através da fala.

2.1.3 – AMBIENTES PREVIAMENTE PREPARADOS

O ambiente é um fator preponderante na exploração das diferentes formas de brincar e no estabelecimento de relações, pois quando o ambiente é planejado e organizado, potencia e facilita as interações e as trocas entre as crianças (Gandini, 2016c).

Borges e Figueira (2021) consideram que a promoção do desenvolvimento está interligada com a promoção de ambientes desafiantes, que ofereçam uma diversidade de materiais, permitindo que a criança experimente, descubra e crie para adquirir uma nova perspectiva do mundo que a rodeia. Além disso, 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. De acordo com as OCEPE, num contexto de Educação de Infância, um ambiente rico e estimulante reflete uma intencionalidade educativa subjacente (Silva, et al. 2016). Assim, “pensar os espaços para a educação infantil é também pensar numa educação com as crianças onde elas sejam ouvidas e consideradas em suas individualidades e assim, colaborem também, com a construção desses espaços” (Azevedo & Mesquita, 2023, p. 16748).

O ambiente previamente preparado, na perspectiva de Montessori, é o local ideal para que a criança se desenvolva de forma autónoma, permitindo-lhe escolher os materiais pedagógicos e decidir o momento de utilizá-los na sua aprendizagem (citada por Figueiredo & Sousa, 2021). Este pressupõe 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. Além disso, o ambiente deve ser tranquilo, ter dimensões adequadas ao número de crianças e ao tipo de exploração e ser livre de interrupções (Bitencourt et al., 2023).

Podemos verificar a importância dos espaços na abordagem Reggio Emilia, que potencializa a comunicação através das 100 linguagens. A abordagem Reggio Emilia

encoraja as crianças a “explorar o seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão” (Edwards et al., 2016, p. 23). Esta abordagem reconhece a multiplicidade das linguagens, pois as crianças utilizam cem formas para se comunicarem com o mundo (Malaguzzi, 1999, citado por Redin & Fochi, 2014). As linguagens estão localizadas no corpo inteiro, por isso, Malaguzzi desafia a ideia de que a comunicação das crianças se limita à fala, destacando que as cem linguagens compreendem formas variadas de interação com o mundo. Essa multiplicidade de formas de comunicação reflete o desejo e a curiosidade da criança em compreender o mundo que a rodeia (Redin & Fochi, 2014).

Na abordagem Reggio Emilia, o espaço é considerado o “terceiro educador”, dado o seu papel crucial no estabelecimento de relações, na oferta de mudanças, na escolha de atividades, na criação de um ambiente atraente e no estímulo de aprendizagens afetivas, cognitivas e sociais (Gandini, 2016d). O atelier surge como um dos espaços de Reggio Emilia e é caracterizado como um ambiente de pesquisa rico em ferramentas, materiais e profissionais qualificados, onde as diferentes linguagens das crianças podem ser exploradas (Malaguzzi citado por Gandini, 2016a). Rinaldi (2021) descreve o atelier como “a metaphorical space in schools which, taken as a whole, aims to support the development of communication and of hundred languages” (p. 176).

Este espaço, na perspectiva de Veia Vecchi, citada por Gandini (2016b) oferece às crianças oportunidades de contactar com ambientes interessantes e atraentes, possibilitando a exploração de vários materiais e técnicas que têm capacidades combinatórias e expressivas. Além disso, o atelier, na perspectiva de Malaguzzi, referido por Gandini (2016a), promove uma combinação entre as possibilidades criativas e diferentes linguagens simbólicas das crianças. Por meio do atelier, o educador consegue observar como as crianças aprendem e como criam caminhos autónomos de liberdade de expressão. Em suma, o atelier é um local fundamental para a expressão do pensamento da criança.

Um ambiente de qualidade é, assim, aquele que reflete as relações estabelecidas entre a criança e as suas próprias experiências e cultura (Rinaldi, 2021). Este ambiente, aliado ao contacto com a natureza, favorece a cooperação, a criação de vínculos e a solidariedade (Cardoso et al., 2021). Assim, o brincar ao ar livre é uma componente fundamental na primeira infância (Flannigan & Dietze, 2017).

O contacto com o espaço exterior, no parecer de Duque et al. (2015), além de ser imprescindível na saúde das crianças, melhora os melhores níveis de concentração e criatividade, o que, por sua vez, aprimora a forma como as crianças aprendem. Ao mesmo tempo, na visão de Espadilha e Friães (2019) as oportunidades de contacto com o espaço exterior são fundamentais porque possibilitam o desenvolvimento e a aquisição de diversificadas competências a nível cognitivo, a nível motor e a nível social.

Deste modo, pode-se afirmar que o contacto com ambientes preparados no espaço exterior é extremamente essencial, porque a criança é um ser da natureza. Neste espaço, a criança satisfaz o seu espírito investigativo e exploratório e amplia o seu conhecimento do mundo (Cardoso et al., 2021). Além disso, a criança desenvolve a empatia pela natureza e a compreensão e interesse pela ciência.

A natureza, o ar livre e a rua são ambientes potentes para a criança aprender a lidar com os seus medos, ultrapassar limites e desenvolver segurança de si própria (Neto, 2020b). Assim, “a inclusão intencional de vários contextos materiais nestes espaços exteriores poderá aumentar as possibilidades do brincar livre e também a qualidade dos conteúdos curriculares” (Neto, 2020b, p. 139). Ao brincar livremente no exterior, por meio de ambientes preparados com peças soltas, a criança brinca criativamente durante mais tempo e de modo mais complexo (Neto, 2020a).

Ambientes ao ar livre projetados com a presença de peças soltas, na perspetiva de Flennigan e Dietze (2017) auxiliam as crianças a desenvolver níveis mais elevados de envolvimento do que ambientes com equipamentos que têm um propósito definido. A integração das peças soltas no ambiente exige intencionalidade e uma abordagem reflexiva, isto é, devem ser disponibilizadas de forma responsiva e pensada para apoiar os processos de aprendizagem das crianças. Esta disposição pode afetar o interesse das crianças sobre aqueles materiais (Daly & Beloglovsky, 2022a). Da mesma forma, a quantidade de peças soltas deve ser cuidadosamente pensada, pois uma quantidade excessiva pode gerar confusão, enquanto uma quantidade insuficiente pode levar à frustração, conflitos entre as crianças e limitar as oportunidades de exploração. Além disso, o espaço deve ser amplo o suficiente para as crianças interagirem livremente com as peças (Daly & Beloglovsky, 2022a).

Daly e Beloglovsky (2022b) dizem-nos, ainda, que ambientes preparados com peças soltas devem ser acolhedores e representar todas as crianças, fazendo com que se sintam valorizadas e apoiadas. Além disso, é importante preparar ambientes que suscitem a curiosidade pelo outro, levando as crianças a aprender a conviver em sociedade e a reconhecer, dar resposta e apreciar os sentimentos do outro.

2.1.4 – PEÇAS SOLTAS

Para apoiar as aprendizagens das crianças, o ambiente educativo deve ser pensado e as peças soltas disponibilizadas de forma intencional e consciente (Daly & Beloglovsky, 2022a).

Kishimoto (2003) refere que o brinquedo é o objeto de suporte na brincadeira (citado por Souza et al. 2022). A importância do brinquedo reside nas suas potencialidades, nomeadamente na sua versatilidade, uma vez que está estritamente relacionada com a qualidade da brincadeira (Silva & Sarmento, 2017).

Na literatura, a ideia de versatilidade é frequentemente associada aos “materiais não estruturados”, que Post e Hohmann (2011) definem como materiais versáteis sem finalidade, que podem ser explorados livre e espontaneamente pelas crianças. Paralelamente, os termos “materiais de fim aberto” e “peças soltas” também são utilizados para descrever esses tipos de materiais (Nicholson, 1971; Daly & Beloglovsky, 2015).

Considerando a diversidade de nomenclaturas utilizadas na literatura, ao longo do trabalho será utilizado o conceito de “peças soltas”. O conceito original “loose parts” foi criado por Simon Nicholson (1971) para descrever as peças soltas como materiais associados a um alto nível de criatividade e inventividade (Oxford Play Association, 2015). Na Educação de Infância, a utilização do termo “peças soltas” está associada a materiais visivelmente cativantes e agradáveis que as crianças podem controlar, modificar, mover e manipular enquanto brincam (Oxford Play Association, 2015).

Ao contactar com peças soltas, as crianças exploram as inúmeras possibilidades do brincar, nunca existindo apenas um resultado. Enquanto um brinquedo com uma única finalidade aborrece facilmente uma criança, as peças soltas mantêm o interesse por oferecerem um grande grau de desafio (Daly & Beloglovsky, 2015). Deste modo, ao estar em contacto com as peças soltas, a curiosidade das crianças é ativada, principalmente

quando estas são exploradas no exterior, influenciando positivamente os seus comportamentos durante o brincar e o seu desenvolvimento (Flennigan & Dietze, 2017).

Estas peças permitem que as crianças explorem a sua criatividade, a sua curiosidade e usem livremente a sua imaginação. Além disso, propiciam o desenvolvimento de competências sociais, dado que promovem o uso da criatividade e a inovação, capacidades essenciais na vida adulta. Estes materiais e objetos estimulam também interações e conversas, incentivando a cooperação e a colaboração (Daly & Beloglovsky, 2015).

No brincar espontâneo e natural com peças soltas, as crianças exploram ideias, relações e sentimentos e ampliam simultaneamente as suas experiências pessoais de originalidade, risco e exploração. Durante essas brincadeiras, as crianças são frequentemente confrontadas com situações de tentativa-erro, essenciais para desenvolverem capacidades como a persistência e a dedicação (Daly & Beloglovsky, 2022c).

Um estudo realizado por Flannigan e Dietze (2017) que analisou os padrões e comportamentos das brincadeiras das crianças com peças soltas familiares num ambiente ao ar livre, mostrou benefícios significativos a nível do uso da linguagem, interação social, inclusão de género e idade e tomada de riscos. As observações realizadas mostraram que o espaço natural é essencial para as crianças beneficiarem das suas brincadeiras com as peças soltas, influenciando positivamente o seu desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo.

O projeto PLEY, desenvolvido por Spencer et al. (2019) investigou as perceções dos educadores sobre os benefícios e os desafios de brincar em ambientes exteriores no Jardim de Infância, recorrendo às peças soltas. Inicialmente, surgiu a apreensão dos adultos e crianças com as peças soltas, a qual, segundo os autores, pode ser ultrapassada com uma introdução contínua destes materiais. Além dos benefícios de imaginação, criatividade, confiança e liderança observados pelos educadores, surgiu a construção de relações, a redução de conflitos e a cooperação que fomentaram novas interações.

Em conclusão, diversos estudos têm demonstrado um crescente interesse nas peças soltas em ambientes externos (Flannigan & Dietze, 2017; Spencer et al., 2019). Estes estudos evidenciam os efeitos positivos das peças soltas no envolvimento e bem-estar das crianças

durante o brincar, além de destacar as suas potencialidades para promover e enriquecer as interações sociais.

2.1.5 – O ENVOLVIMENTO

As peças soltas, quando disponibilizadas em espaços preparados e apelativos, maximizam as oportunidades de envolvimento no brincar (Gibson et al., 2017). O envolvimento é, portanto, um indicador da qualidade do ambiente, refletindo o interesse da criança na sua exploração (Kishimoto, 2013).

O conceito de envolvimento é definido por Bertram e Pascal (2009) citando Laevers (1993) como “uma qualidade da actividade humana” (p. 128). McWilliam e Bailey (1992, 1995) dizem-nos que o envolvimento é “a quantidade de tempo que a criança passa a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente de forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (citados por Almeida & Grande, 2014, p. 1531).

O nível de envolvimento está inter-relacionado com os comportamentos interativos que revelam “as competências da criança na sua ação sobre o mundo” (Almeida & Grande, 2014, p.1532), isto é, mostra a adequação à tarefa explorada pela criança, tendo em conta o seu comportamento e expectativas relativamente à mesma (Pinto et al., 2006, citado por Almeida & Grande, 2014). O envolvimento não é visível quando as atividades são muito exigentes ou demasiado fáceis, pelo que, tal como Vygotsky (1995) nos mostra, “para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo” (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 86).

Além disso, “o envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos são interdependentes” (Bertram & Pascal, 2009, p. 50), indicando que é necessário um empenho mútuo para promover o envolvimento. A negociação das atividades entre ambas as partes torna-se essencial para a promoção do empenhamento e do envolvimento. Segundo as OCEPE, o educador assume a função da criação de ambientes educativos que disponham de materiais diversificados, de modo a estimular o interesse, a curiosidade e promover o envolvimento (Silva et al., 2016).

Existem, então, diversos indicadores do envolvimento que podem ser tidos em conta nas observações realizadas. São estes: a **concentração**, ou seja, a atenção da criança dirigida à atividade; a **energia**, isto é, o esforço investido na atividade, que pode ser verificada através das expressões faciais e o alargar da voz; a **complexidade e criatividade**, que se caracterizam pela dedicação da criança a um comportamento mais aprofundado do que uma simples rotina, sendo que a criatividade existe quando a criança atribui um toque pessoal ao que faz e favorece o seu desenvolvimento criativo; a **expressão facial** e a **postura**; a **persistência**, ou seja, a duração da concentração da criança na atividade que realiza; a **precisão**, quando a criança revela um cuidado especial com o seu trabalho, isto é, preocupação com os pormenores; o **tempo de reação** quando as crianças reagem a estímulos com rapidez existe envolvimento, por exemplo, correr e falar ao mesmo tempo para a atividade; a **linguagem**, nomeadamente os comentários que as crianças fazem, revelam a importância da atividade para as crianças; e a **satisfação** mostrada perante os resultados alcançados (Bertram & Pascal, 2009).

2.1.6 – O BRINCAR HEURÍSTICO

Considerando as potencialidades das peças soltas, o valor dos materiais está intrinsecamente ligado ao brincar heurístico, que se caracteriza pela descoberta e exploração. Nesses momentos, os materiais desempenham um papel crucial, sendo selecionados e organizados de forma intencional para estimular e atrair a curiosidade da criança (Bitencourt et al., 2023).

Sendo a criança competente para descobrir o mundo e a si mesma, o brincar heurístico convida-a a explorar e a descobrir as coisas por conta própria (Bitencourt et al., 2023). A exploração de objetos ocorre de forma espontânea, desde que o ambiente facilite essa interação (Goldschmied & Jackson, 2023). Para isso, o espaço destinado ao brincar heurístico precisa ser cuidadosamente pensado e organizado previamente (Bitencourt et al., 2023).

O brincar heurístico pode, então, ser definido como “uma atividade de exploração espontânea que, quando combinada com a curiosidade, permite que a criança adquira conhecimento e se desenvolva através da sua ação” (Borges & Figueira, 2021, p. 43). Em outras palavras, o brincar heurístico caracteriza-se por ser uma forma de brincar

espontânea, livre e exploratória, onde a criança, por meio da manipulação e experimentação de objetos, descobre por si mesma (Goldschmied & Jackson, 2023).

As sessões de brincar heurístico desenvolvem-se como uma proposta centrada na ação das crianças, proporcionada por um espaço previamente estruturado pelo adulto. Este espaço é equipado com diversos materiais que podem ser combinados, permitindo às crianças explorar e formular hipóteses através das brincadeiras, favorecendo um ambiente de cooperação e interação entre elas (Bitencourt et al., 2023). Assim, o brincar heurístico não depende apenas da criança, mas também da intencionalidade do educador (Becker & Wiebusch, 2022). Para que essas sessões sejam bem-sucedidas é necessário que os espaços, tempos e materiais sejam cuidadosamente definidos e pensados para instigar a curiosidade e convidar à exploração (Goldschmied & Jackson, 2023).

A criança explora os objetos com grande autonomia, e, portanto, cabe ao educador providenciar uma seleção diversificada de materiais que favoreça essa exploração dentro de um ambiente seguro. Promover o brincar heurístico, como destacam Becker e Wiebusch (2022) exige que o educador ofereça materiais variados, observe as interações com o espaço, os materiais e os pares e registre essas observações. Apenas um olhar atento pode potencializar as aprendizagens das crianças por meio do brincar heurístico. Assim, conforme Cruz et al. (2023) o educador deve estar ciente da importância do brincar e atento aos interesses e necessidades das crianças para preparar ambientes que atendam aos objetivos pedagógicos e promovam uma aprendizagem efetiva.

O brincar heurístico pressupõe assim: um espaço amplo que permita uma exploração livre e espontânea, sem restrições; uma seleção criteriosa dos materiais alinhada aos interesses do grupo; uma organização cuidadosa e planejamento prévio para o momento de exploração; e, por fim, um papel ativo do educador na preparação antecipada da proposta, de forma a não intervir diretamente, mas a observar e registrar as ações da criança (Goldschmied & Jackson, 2023).

Apostar em propostas exploratórias que utilizam diferentes materiais e objetos não estruturados, além de permitir a descoberta de como combinar esses materiais em quantidade e qualidade adequadas, oferece às crianças a oportunidade de criar significados pessoais e coletivos. Assim, o brincar heurístico, ao disponibilizar uma gama de objetos que estimulam ações espontâneas e permitem brincadeiras livres, contribui

para a estruturação do pensamento, o desenvolvimento da linguagem oral e a autonomia das crianças (Bitencourt et al., 2023). Simultaneamente, ele estimula a criatividade e a imaginação, proporcionando diversas possibilidades do brincar (Welter & Toscan, 2023).

2.2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.2.1 – PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Atendendo à relevância já explorada anteriormente das peças soltas em Jardim de Infância, às características do grupo da PP que evidenciava um grande interesse pela exploração autónoma de materiais do quotidiano e sabendo o quanto é importante proporcionar o contacto com materiais diversos do quotidiano enquanto garantia da exploração e da aprendizagem, procurou-se desenvolver um ensaio investigativo cuja questão de partida foi: “Como é que as peças soltas, integradas em ambientes previamente preparados, podem ser uma ferramenta pedagógica facilitadora do envolvimento e das interações de crianças em Jardim de Infância?”. Os objetivos de investigação a que se procurou responder foram os seguintes:

- Compreender como a organização de ambientes previamente preparados ao ar livre facilita a exploração de peças soltas pelas crianças.
- Compreender como as crianças se envolvem na exploração de peças soltas nestes ambientes preparados.
- Refletir que interações emergem da exploração de peças soltas e que diálogos são estabelecidos pelas crianças durante o brincar.

2.2.2 – CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Neste estudo participaram as 25 crianças do grupo de JI da PP, dado que esta quantidade de participantes permite uma maior e mais diversificada recolha de dados e como salienta Bogdan e Biklen (1994) num maior número de indivíduos, a presença do investigador é normalmente menos intrusiva. No projeto participaram 11 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Apesar de o estudo ter envolvido as 25 crianças, o número de crianças que participaram nas propostas oscilou tendo em conta a quantidade de crianças presentes em cada sessão.

A cada dia foi registado o número de crianças que participaram, tal como podemos visualizar no quadro 1.

Quadro 1 – Número de crianças por sessão

Dias	Número de crianças
18 de abril de 2023	23 crianças
24 de abril de 2023	20 crianças
02 de maio de 2023	22 crianças
10 de maio de 2023	22 crianças
16 de maio de 2023	22 crianças

A investigação teve lugar num espaço exterior da escola, onde as peças soltas foram disponibilizadas para as vinte e cinco crianças as explorarem livremente. O espaço escolhido foi no exterior, pelas necessidades observadas nas crianças e pelas características únicas que este espaço detém, que dificilmente podem ser recriadas no interior, como por exemplo, maiores dimensões para explorar e uma maior imprevisibilidade (Bento & Portugal, 2016). Assim, percebi que este local seria o indicado porque tratava-se de um espaço amplo, com luz, agradável e circunscrito, onde conseguiria disponibilizar grandes quantidades de peças soltas e as crianças poderiam estar à-vontade, sem limitação para as explorar sozinhas ou com outras crianças.

2.2.3 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta os objetivos delineados, neste estudo, está presente um paradigma qualitativo de cunho interpretativo, o qual, de acordo com Costa et al. (2021b) tem como objetivo compreender a fundo o objeto de estudo, uma vez que se pretende analisar as reações e os comportamentos das crianças, mais concretamente o seu envolvimento e as interações estabelecidas em situações concretas.

Esta investigação desenrola-se como um estudo descritivo, o qual “pretende analisar como se manifesta um fenómeno e os seus componentes” (Vilelas, 2009, p. 120) mais concretamente, um estudo de caso observacional, na medida que se centra na observação do envolvimento das crianças com as peças soltas num ambiente previamente preparado

e das interações estabelecidas entre criança-criança, criança-adulto e criança-objeto. Este tipo de estudos, de acordo com Aires (2011) “caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas” (p. 20).

Bogdan e Biklen (1994) citando Merriam (1988) salientam que o estudo de caso consiste na observação profunda de um indivíduo ou contexto, de um acontecimento específico ou de uma única fonte de documentos. Estes estudos, segundo o mesmo autor, recaem sobre uma organização concreta durante um certo período, onde é descrito o seu desenvolvimento.

2.2.4 – TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Tendo em conta os objetivos do ensaio investigativo e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças na exploração das peças soltas, a observação revelou-se uma técnica fundamental. Tanto no papel de educadora como no de investigadora, a observação é um elemento basilar na prática educativa, pois é ela que nos guia no nosso percurso, possibilitando-nos recolher informações-chave para assegurar aprendizagens significativas. Desta forma, para a recolha de dados, nesta investigação, foi utilizada apenas uma técnica, sendo esta a observação direta, que, tal como Quivy e Campenhoudt (1998) salientam, “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação” (p. 164). Além disso, na observação direta, o campo de observação do investigador é infinitamente amplo, dependendo apenas dos objetivos para o seu trabalho e das suas questões de partida (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Os instrumentos de recolha de dados selecionados para dar resposta aos objetivos foram: as notas de campo, os registos fotográficos e os registos videográficos.

As notas de campo têm o propósito de registar momentos que se sobressaem, as falas das crianças e as reflexões que surjam nesse momento. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo detalhadas, extensivas e precisas são fundamentais na recolha de dados. Já na visão de Moreira (2007) as notas de campo vão mais além da função de recolha de dados, porque ajudam também a criá-los e a analisá-los.

Para esta investigação selecionei os registos videográficos devido ao extenso número de participantes e de peças soltas disponibilizadas num espaço amplo. Assim, a utilização deste instrumento prendeu-se na recolha do máximo de informação a registar, dada a extensão dos recursos, visto que o vídeo possibilita abranger um plano muito amplo e uma vez que este proporciona uma observação rigorosa e uma análise reflexiva do fenómeno (Sousa et al., 2019, citando Knoblauch et al., 2012 & Gracez et al., 2011).

Os registos fotográficos vêm complementar os videográficos, capturando momentos com mais pormenor, já que estes são gravações pormenorizadas de factos (Rios et al., 2016 citando Mead & Flick, 2009).

Após a recolha dos dados, procedeu-se à sua análise. A análise de dados, tal como refere Silva e Pinto (1999) “permite realizar inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (p. 104). Desta forma, nesta investigação foi utilizada uma técnica de análise de conteúdo tendo em conta a sua finalidade de “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Silva & Pinto, 1999, p. 104), mais concretamente, uma análise de conteúdo temática ou categorial, uma vez que esta “consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos” (Vilelas, 2009, p. 338).

Esta análise terá por base a descrição dos registos videográficos, evidências das interações das crianças com as peças soltas e a informação registada nas notas de campo. A partir desses, far-se-á uma agregação e ordenação dos dados e a sua organização em categorias.

2.2.5 – PROCEDIMENTOS

O projeto “Peças para desafiar” decorreu entre os meses de abril e de maio do ano letivo de 2022/2023. Tinha como objetivos satisfazer as necessidades das crianças, de movimento e de contacto com o exterior, mas também desafiá-las na exploração de peças soltas.

Durante cinco sessões foram previamente pensados e preparados ambientes com peças soltas, para um período de exploração livre no espaço exterior. Cada exploração teve a duração de cerca de 30 minutos e em cada sessão foi disponibilizado um tipo de peça

diferente. Em suma, o projeto teve a duração de cinco semanas, onde todas as terças-feiras foram disponibilizadas peças num ambiente provocador e previamente pensado.

A calendarização das sessões é apresentada no quadro 2. Estas decorreram entre os meses de abril e maio. A primeira sessão decorreu no dia 18 de abril, terça-feira das 14h13m às 14h34m, na qual foram introduzidas caixas de cartão de vários tamanhos e formatos no jardim das oliveiras, um dos espaços exteriores da instituição selecionado para o projeto. No dia 24 de abril, terça-feira, ocorreu a segunda sessão, das 13h50m às 14h20m, na qual foram introduzidos pedaços de madeira de vários tamanhos e formas. A terceira sessão ocorreu no dia 2 de maio, terça-feira das 14h34m às 15h04m e nela foram introduzidos tecidos de vários tamanhos e feitios, fitas de tecido coloridas, cordas e molas da roupa. A quarta sessão ocorreu no dia 10 de maio, apesar de inicialmente se ter estipulado o dia 9 para a realização da sessão. Devido a atividades da escola, onde o JI estava também inserido, não foi possível realizar a sessão neste dia e sim no dia seguinte, quarta-feira das 14h33m às 15h03m. Nesta sessão foram introduzidos pinhas, bugalhos e paus. Inicialmente tinha planeado introduzir folhas, no entanto estava um dia ventoso, o que não facilitou a introdução deste material, pelo que optei por não o introduzir. Por fim, no dia 16 de maio, terça-feira ocorreu a última sessão das 14h00 às 14h37m e foram introduzidos nesta sessão rolos de pequenas e grandes dimensões.

As horas de início das sessões foram variando, uma vez que quer a preparação do ambiente, quer as atividades de reunião de conselho da escola influenciaram o início das explorações.

Algumas das peças soltas foram selecionadas com base nas observações dos interesses das crianças, enquanto outras pela facilidade de recolha. Como o projeto envolvia 25 crianças, era essencial disponibilizar uma grande quantidade de materiais, o que exigia tempo de recolha. Além disso, para cada tipo de material, foram selecionados diferentes tamanhos e formatos para cativar as crianças e impulsionar diferentes tipos de exploração, o que, mais uma vez, dificultava o processo de recolha. Apesar da dificuldade na recolha dos materiais, todas as peças foram disponibilizadas tendo em conta as suas potencialidades para a exploração. Por exemplo, na sessão com tecidos, a escolha de molas e fitas teve a intenção de permitir que as crianças unissem ou prendessem os tecidos, ampliando significativamente as possibilidades de uso desta peça.

Na organização do ambiente, foram considerados os seguintes critérios: garantir que as peças estivessem distribuídas pelo maior espaço possível, permitindo que as 25 crianças usufruíssem do espaço sem causar confusão ou conflitos; posicionar as peças em diversas posições e localizações, como no chão ou encostadas às árvores, para destacar os objetos e suas características; e, finalmente, assegurar que houvesse sempre uma intencionalidade e um grau de desafio na exploração das peças, utilizando elementos como um caminho de madeiras ou um estendal de tecidos, para estimular o interesse e a exploração ativa.

Os dados para a investigação foram recolhidos durante o tempo de exploração de cada sessão, conforme detalhado no quadro 2.

Quadro 2 – Calendarização das sessões de peças soltas no exterior

Calendarização do projeto			
“Peças para desafiar”			
No exterior			
Dia da sessão	Horas	Materiais introduzidos	Local
sessão 1 - (18 de abril de 2023)	Das 14h13m às 14h34m	Caixas de cartão (de vários tamanhos)	Jardim das oliveiras
sessão 2 - (24 de abril de 2023)	Das 13h50m às 14h20m	Madeiras (vários tamanhos e formatos)	Jardim das oliveiras
sessão 3 - (2 de maio de 2023)	Das 14h34m às 15h04m	Tecidos, fitas, corda e molas da roupa	Jardim das oliveiras
sessão 4 - (10 de maio de 2023)	Das 14h33m às 15h03m	Pinhas, bugalhos e paus	Jardim das oliveiras
sessão 5 - (16 de maio de 2023)	Das 14h00m às 14h37m	Rolos de papel (vários tamanhos)	Jardim das oliveiras

O foco do projeto foi perceber como as crianças reagem a ambientes que são previamente preparados com peças soltas, sendo que de sessão para sessão, foram tidos em consideração contributos observados através da avaliação de cada sessão, que faziam com que alguns aspetos mudassem e melhorassem. Este projeto desenvolveu-se durante um

longo período, permitindo acompanhar as diferentes experiências das crianças de sessão para sessão.

Inicialmente planeei também a construção de uma área de peças soltas no interior, no entanto, ainda, não tinha a certeza de como essa ideia iria acontecer. Assim, atendendo ao que as crianças me comunicaram ao longo do projeto, esta área acabou por emergir dentro da sala, após o término das sessões no exterior. Esta parte do projeto não foi contemplada na investigação, no entanto é trazida para o relatório por ter sido significativa para o estudo e pelos seus contributos para a prática pedagógica.

Para as sessões de observação desses momentos no interior da sala, foi feita uma calendarização de duas semanas presente no quadro 3. Na primeira semana foram realizadas duas sessões nos dias, 30 e 31 de maio, onde foram introduzidas madeiras redondas de vários tamanhos, bugalhos, pinhas roídas por esquilos, conchas e rolos de papel de três formatos. Na segunda semana, foram realizadas três sessões nos dias 5, 6 e 7 de junho, onde foram adicionados, para além dos materiais que já se encontravam na área, mais rolos de papel, conchas e pequenos pedaços de madeira com vários formatos.

A seleção dos materiais foi guiada pelos interesses das crianças nas explorações das sessões ao ar livre. Além disso, a escolha destas peças foi impulsionada pelo desejo de introduzir alguns materiais que não consegui utilizar nas primeiras cinco sessões, tendo em consideração que estes materiais eram muito pequenos para o espaço amplo do exterior e não teriam o impacto desejado.

Quadro 3 – Calendarização das sessões de peças soltas no interior

Calendarização do projeto			
“Peças para desafiar”			
No interior			
Dia da sessão	Horas	Materiais introduzidos	Local
sessão 1 - (30 de maio de 2023)	Das 13h40m às 14h00m	Madeira redondas (grandes e pequenas), bugalhos, pinhas roídas por esquilos, conchas e rolos de papel de três formatos.	Estante junto à janela da sala

sessão 2 - (31 de maio de 2023)	Das 9h30m às 9h50m	Madeira redondas (grandes e pequenas), bugalhos, pinhas roídas por esquilos, conchas e rolos de papel de três formatos.	Estante junto à janela da sala
sessão 3 - (5 de junho de 2023)	Das 13h50m às 14h10m	Madeira redondas (grandes e pequenas), bugalhos, pinhas roídas por esquilos, conchas e rolos de papel de três formatos. Foram adicionados mais rolos de papel, conchas e pedaços pequenos de madeiras com formas geométricas.	Estante junto à janela da sala
sessão 4 - (6 de junho de 2023)	Das 9h15m às 9h35m	Madeira redondas (grandes e pequenas), bugalhos, pinhas roídas por esquilos, conchas, rolos de papel de três formatos e pedaços pequenos de madeiras com formas geométricas.	Estante junto à janela da sala
sessão 5 - (7 de junho de 2023)	Das 9h05m às 9h25m e das 14h25m às 14h45m	Madeira redondas (grandes e pequenas), bugalhos, pinhas roídas por esquilos, conchas, rolos de papel de três formatos e pedaços pequenos de madeiras com formas geométricas.	Estante junto à janela da sala

Os dados utilizados na investigação foram recolhidos com o consentimento dos pais das crianças e das próprias crianças, conforme o consentimento informado presente no anexo 3.

2.3 – ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte do relatório são apresentados os dados relativos às cinco sessões realizadas no exterior, nos dias 18 e 24 de abril e 2, 10 e 16 de maio de 2023, apesar de o projeto se ter desenvolvido no interior e no exterior. Procedeu-se à análise dos dados recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo, partindo do desmembramento do texto em unidades (categorias) (Vilelas, 2009), com a finalidade de efetuar inferências (Silva & Pinto, 1999).

Os dados recolhidos (registos videográficos, fotográficos e notas de campo) a cada sessão realizada no exterior foram organizados em dois tipos de quadros. Um dos quadros reúne os momentos iniciais do vídeo e contempla as (re)ações das crianças ao visualizar o ambiente previamente preparado, organizadas em categorias, isto é, foi feita uma descrição detalhada das ações das crianças ao contactar com este ambiente. O outro tipo

de quadro contém todos os restantes momentos observados e está dividido em duas categorias, sendo estas o **brincar individual** e o **brincar em grupo**.

O **brincar individual** é entendido como a ação natural da criança apenas com os objetos, sem a interação com outras crianças, ou seja, a interação entre criança-objeto que é fundamental na vida da criança para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011). O **brincar em grupo** é compreendido como a ação natural da criança com os objetos e com pelo menos uma criança. Isto é, quando pelo menos duas crianças exercem algum tipo de interação entre si e ao mesmo tempo com os objetos, a chamada interação criança-criança crucial para desenvolverem capacidades de comunicação, socialização, liderança e cooperação (Papalia & Feldman, 2013). Este tipo de quadro está subdividido em subcategorias que se modificam de sessão para sessão, de acordo com o tipo de material e as suas potencialidades.

O quadro 4, intitulado “**Reações iniciais das crianças ao visualizar o ambiente previamente preparado**”, reúne todas as sessões e visa organizar a observação das reações iniciais das crianças, ou seja, os seus primeiros contactos com o ambiente. Está dividido em três categorias por sessão: a primeira, intitulada “**reação oral**”, diz respeito aos sons produzidos pelas crianças neste primeiro contacto; a segunda, “**reação manipulativa**”, contém as reações de ação das crianças quando ao verem o ambiente começam de imediato a mexer nas peças soltas; e, por fim, a terceira categoria, “**reação observacional**”, contempla os registos das crianças que, antes de interagir fisicamente com as peças, passam um tempo a observar o espaço e os objetos ao seu redor.

De sessão para sessão, observa-se que a maneira como o ambiente é preparado influencia diretamente a reação das crianças. Por exemplo, na sessão das madeiras, como mostra a figura 27, a reação “Uau” em unísono, prende-se com o facto de as madeiras estarem organizadas de maneira provocadora e ordenada, o que desperta um sentimento de deslumbramento e incentiva uma reação manipulativa imediata. Já as caixas e os tubos são materiais difíceis de ser organizados de uma maneira lógica/provocatória, como podemos ver nas figuras 28 e 29. A reação das crianças a estes ambientes foi gritar “caixas” e “tubos”, pois o que despertou a sua atenção foi a presença desses objetos, e não a sua organização. Conclui-se assim que a disposição dos objetos influencia os estímulos que o ambiente oferece e, conseqüentemente, a reação das crianças (Daly & Beloglovsky, 2022a).



Figura 27 – Ambiente previamente preparado com madeiras



Figura 28 – Ambiente previamente preparado com caixas de cartão



Figura 29 – Ambiente previamente preparado com tubos

As reações orais evidenciam o envolvimento que o primeiro contacto com os materiais desencadeou. Além da **linguagem**, indicador de envolvimento segundo Bertram e Pascal (2009), também é possível observar o indicador **tempo de reação**. Assim que veem os objetos, várias crianças correm para eles e começam a explorá-los, o que revela envolvimento através da rapidez que reagiram aos estímulos do ambiente previamente preparado. Vários registos mostram esse envolvimento, como exemplificado no quadro 4, onde se lê: “**H** escolhe logo uma caixa e dirige-se a esta, começando a explorá-la”.

Em todas as sessões, houve o impulso de manipular os objetos. Contudo, em algumas sessões surgiram reações observacionais de algumas crianças, como “**Ang, Lou e MP** dirigem-se às caixas num passo lento, observando as mesmas” (quadro 4). Esse tipo de reação, contudo, diminui ao longo das sessões, possivelmente porque as crianças foram-se familiarizando com os diferentes tipos de peças soltas. Assim, com o tempo, o primeiro impulso já não era o de observar e estudar o ambiente, mas sim de explorar o novo tipo de material. Esta perspetiva, na visão de Spencer et al. (2019) é expectável, pois a introdução contínua de materiais ajuda a ultrapassar a apreensão das crianças com as peças soltas.

Ainda nas reações iniciais, é possível perceber algumas interações entre as crianças, como por exemplo, “*J e Lou pegam de imediato os dois num tubo gigante*” (quadro 4). Inicialmente, a interação das crianças tende a ser mais focada nos objetos, enquanto a interação com outras crianças se estabelece posteriormente. Hohmann e Weikart (2011) dizem-nos que materiais cativantes levam as crianças a manipulá-los e conseqüentemente a interagir com o par.

Quadro 4 – Reações das crianças ao visualizar o ambiente previamente preparado

<u>Reações iniciais das crianças ao visualizar o ambiente previamente preparado</u>		
Identificação	Categoria	Registo
Vídeo de 18 de abril de 2023 – Caixas de Cartão	Reação oral	A primeira reação ao verem as caixas é gritar “caixas!” várias vezes.
	Reação manipulativa	P, F e G mal veem as caixas correm para as mesmas.
		H escolhe logo uma caixa e dirige-se a esta, começando a explorá-la.
		MS que pega numa caixa, observa-a, larga-a, agarra noutra caixa e repete o processo até encontrar uma caixa que lhe agrade.
	Reação observacional	Ang, Lou e MP dirigem-se às caixas num passo lento, observando as mesmas.
		CI dirige-se às caixas, para, observa e volta a deslocar-se até uma caixa que agarra.
Lou para no meio das caixas coloca o dedo da boca e observa, depois pega numa caixa e explora-a.		
Vídeo de 24 de abril de 2023 – Pedacos de madeira	Reação oral	Ao alcançarem as caixas surgem várias reações de “Uau” por parte de várias crianças.
		MP diz “eu vou brincar com madeiras” e desloca-se até um monte.
	Reação manipulativa	J é o primeiro a chegar às madeiras e diz “isto é para quê?” e logo de seguida diz “eu sou um sapo”, enquanto começa de imediato a saltar o caminho de madeiras do ambiente previamente preparado.
		S, CI, G e I fazem uma fila atrás de J e percorrem o caminho de madeiras.
		P, E e And olham para os colegas no caminho de madeiras (que está com uma fila grande) e optam por

		ir cada um para um monte de madeiras e começar a explorar.
		MP, MS e E deslocam-se de imediato até um monte de madeiras e começam a explorar.
	Reação observacional	S, Cl, G e I param e ficam um pouco a olhar para J .
		F, D e Âng após percorrerem o caminho ficam paradas a observar o espaço antes de iniciar a sua exploração.
Vídeo de 2 de maio de 2023 – Tecidos	Reação oral	Ao ver os tecidos Z grita “temos um estendal”.
		Ao verem os tecidos surgem várias reações de “yei”.
		Algumas crianças começam a selecionar tecidos expostos como o J que disse várias vezes “eu quero este”.
	Reação manipulativa	J, Z e MS correm pela zona a coletar aleatoriamente tecidos.
		E, Mat e Ca optam por selecionar tecidos, ou seja, pegam apenas em alguns tecidos que procuram pelo ambiente e não em todos os que encontram.
		Vi, Du, MP, Vas dirigem-se ao estendal e começam a tentar recolher os tecidos tirando as molas que seguram os mesmos.
Reação observacional	—	
Vídeo de 10 de maio de 2023 – Materiais naturais	Reação oral	Ao verem os materiais as crianças correm para os mesmos e surgem gritos “ah”.
	Reação manipulativa	Lou e S pegam em alguns materiais e exploram-nos de imediato.
		J, G e Cam recolhem materiais e levam-nos para outro sítio.
		MP, E, F e S limitam-se a sentar-se onde os materiais estão posicionados e a explorá-los de imediato.
	Reação observacional	H dirige-se de imediato a uma árvore que sobe, e observa os outros de cima da mesma.
		G desloca-se entre os materiais e pára no meio deles, observa, anda mais um pouco, observa, baixa-se e pega em materiais.
Vídeo de 16 de maio de 2023 – Tubos	Reação oral	J e Lou são os primeiros a chegar aos tubos e gritam “tubos”.
		Lou diz – “eu quero este gigante”.
		À medida que se aproximam dos tubos surgem reações de “Ah” e de “Yei”.
		J e Lou pegam de imediato os dois num tubo gigante.

	Reação manipulativa	Vas, I, P e S correm apressadamente para os tubos e começam a seleccionar e agarrar tubos.
		And, Cl, Mat e Z quando alcançam os tubos seleccionam um ou dois e exploram-nos.
		MS, S e C seleccionam e recolhem tubos e sentam-se num sítio distante a explorá-los.
	Reação observacional	–

Através da organização dos dados relativos à sessão realizada no dia **18 de abril de 2023**, com a utilização das caixas de cartão no quadro 5, a categoria **“brincar individual”** foi dividida em quatro subcategorias e a categoria **“brincar em grupo”** em duas. Cada subcategoria está identificada com uma cor no quadro 5, para que esta seja facilmente identificada pelo leitor nos dois tipos de brincar.

A subcategoria intitulada **“entrar nas caixas”** contém os registos que evidenciam ações em que as crianças utilizam as caixas de forma a que pelo menos uma parte do corpo fique dentro da caixa. A subcategoria **“empilhar caixas”** contempla as ações das crianças quando se limitam a colocar caixas umas em cima das outras e por vezes a equilibrá-las. Já a subcategoria **“representatividade”** contém as observações em que as crianças dão sentido a estes objetos através das suas vivências reais, isto é, quando existem evidências verbais de que aquele objeto se transformou em algo para a criança. Por fim, a subcategoria **“manuseamento”** contém os registos cujo manuseamento não se encaixa nem no empilhar, nem em nenhuma outra subcategoria. Assim, consideraram-se nesta subcategoria ações que representam a manipulação dos objetos de formas diferentes, testando as suas características.

Quanto ao brincar individual e em grupo, observa-se que há uma maior diversidade de subcategorias no brincar individual, o que indicia uma maior diversidade de utilizações das caixas. Em contraste, no brincar em grupo, as explorações nas subcategorias **“entrar nas caixas”** e **“representatividade”** são mais complexas, pois envolvem a mobilização de mais materiais, a participação de várias crianças e, conseqüentemente, um maior número de ações. Saud e Tonelotto (2005) salientam que o contacto entre pares leva as crianças a explorarem e a aprenderem sozinhas (citados por Sousa et al., 2017).

A subcategoria que se destaca é o entrar nas caixas, percebendo assim que este é o tipo de exploração mais intuitiva. Na subcategoria **“representatividade”** da categoria

“brincar em grupo” é perceptível através dos diálogos do quadro 5 que as crianças transformaram as caixas através da sua imaginação, numa fortaleza (figura 30), numa casa e até num comboio (figura 31), mostrando que algumas crianças conseguiram ir além da subcategoria “entrar nas caixas”. Estas situações revelam as potencialidades das peças soltas que, de acordo com Daly e Beloglovsky (2015) possibilitam que as crianças explorem a sua criatividade e a sua imaginação.



Figura 30 – Fortaleza com caixas de cartão



Figura 31 – Comboio com caixas de cartão

As relações estabelecidas entre as crianças são muitas e envolvem desde duas a quatro crianças. Muitas delas são interações não-verbais que se caracterizam por formas de comunicar sem a utilização de palavras ou discurso oral (Silva et al. 2000). Destas podemos destacar a interação através da imitação. Quando uma criança imita, apropria-se das aprendizagens que esse processo de imitação propicia levando ao seu desenvolvimento (Gnoatto & Umbelino, 2020).

A interação através da imitação é muito evidente em vários momentos desta sessão no quadro 5, como por exemplo, “**B** pega numa caixa pequena e enquanto se desloca, coloca-a na cabeça. Continúa a deslocar-se até **F**, já que a sua caixa tem um buraco por onde consegue ver. **F** coloca também uma caixa na cabeça”. Neste momento é perceptível que a interação através do olhar levou à imitação, pois **F** ao ver **B** quis fazer a mesma exploração. Amorim et al. (2022) diz-nos que é muito comum o olhar levar a outro tipo de interações. Outro momento que revela a interação através do olhar é: “**F** agarra na caixa que está na cabeça de **B** olha para dentro da mesma através do buraco. Passado um pouco, **B** tira a caixa da sua cabeça e dá-a a **F** que a coloca na cabeça”. Através do olhar, **B** consegue perceber que **F** estava interessada naquela caixa e queria experimentá-la. A interação através do olhar estabelece-se quando há contacto ocular com outro sujeito (Alexandre & Vieira, 2004).

Outras interações são estabelecidas através do diálogo, ou seja, são interações verbais em que duas ou mais pessoas utilizam o discurso oral para comunicar (Silva & Almeida, 2013). Neste contexto, esses diálogos são usados para comunicar ideias sobre como utilizar as peças e para convidar o outro a entrar na exploração. Estes diálogos mostram como por vezes a mesma peça é utilizada por várias crianças ao mesmo tempo, como no exemplo seguinte: *Vi diz: “queria vir aqui para dentro” enquanto segura uma caixa. MP diz “também quero” e entra, em seguida I entra também e por fim tenta entrar a MS que diz “cabe mais um”, no entanto só consegue colocar uma perna* (quadro 5).

Existem vários indicadores do envolvimento das crianças, designados por Bertram e Pascal (2009) como a **expressão facial**, mais concretamente o sorrir para o objeto (*H pega numa caixa grande, sorri e coloca-a sobre a sua cabeça, larga a caixa na sua cabeça, colocando os braços para baixo e começa a andar às voltas* - quadro 5); a **persistência** de experimentar o objeto, mesmo que as coisas não ocorram como esperado (*Vi entra dentro de uma caixa, no entanto a caixa escorrega para o lado e Vi cai. Levanta-se do chão, levanta a blusa, olha, volta a baixar a blusa. Pega novamente na caixa e entra dentro dela, volta a tombar para o lado, no entanto desta vez não sai da caixa, limita-se a empurrar o chão com as suas mãos e a erguer-se dentro da caixa* - quadro 5); a **linguagem**, ou seja, o convidar os outros oralmente para a exploração, o que mostra que a criança está envolvida e pretende envolver outra criança na sua exploração; e, ao mesmo tempo, a **complexidade e a criatividade** observada em vários momentos da sessão (*M posiciona uma caixa, entra dentro dela e senta-se, depois coloca outra caixa na cabeça. C aproxima-se e diz: “Vamos fazer um comboio” coloca uma caixa atrás de M, senta-se e formam um comboio* - quadro 5).

Quadro 5 – Registos da sessão 1

Vídeo de 18 de abril de 2023 – Caixas de cartão		
Categoria	Subcategoria	Registo
	Brincar heurístico: entrar nas caixas	H pega numa caixa grande, sorri e coloca-a sobre a sua cabeça, larga a caixa na sua cabeça colocando os braços para baixo e começa a andar às voltas.
		VC pega numa caixa pequena e coloca-a sobre a cabeça, olha através de um pequeno buraco que a caixa possui e desloca-se pelo espaço.

Brincar individual		MP arrasta uma caixa grande pelo chão, deita-a no chão e rasteja para dentro dela, tenta colocar-se completamente dentro dela, no entanto os seus pés ficam de fora.
		Val deita uma caixa e rasteja para dentro da mesma saindo do outro lado porque a caixa estava aberta dos dois lados.
		Vi entra dentro de uma caixa, no entanto a caixa escorrega para o lado e Vi cai. Levanta-se do chão, levanta a blusa, olha, volta a baixar a blusa. Pega novamente na caixa e entra dentro dela volta a tombar para o lado, no entanto desta vez não sai da caixa limita-se a empurrar o chão com as suas mãos e a erguer-se dentro da caixa. De seguida opta por deitar-se dentro da caixa e tenta se fechar dentro dela.
		Vas segura-se ao muro pega com a mão na caixa e coloca um pé dentro da mesma, de seguida coloca o outro. Puxa a caixa até aos seus sovacos, pega noutra caixa mais pequena e coloca-a na cabeça, gira-a até o buraco da mesma estar em frente da sua cara, pega na outra caixa com as mãos e desloca-se.
		I coloca uma caixa nas suas costas, abaixa-se até estar com os seus joelhos e mãos no chão e desloca-se utilizando os mesmo e com a caixa em cima de si.
		And tenta entrar para uma caixa grande. Olha para a caixa e diz “Isto é muito alto, não consigo”. Larga a caixa e procura uma nova agarra nela e coloca-se dentro da mesma.
	Brincar heurístico: empilhar caixas	Vas pega numa caixa e posiciona-a no chão, agarra noutra caixa e coloca-a em cima desta.
		Du pega em duas caixas já empilhadas, coloca-as em cima de outra, levanta-as do chão e transporta-as.
		J pega em duas caixas e empilha-as, depois coloca-as no chão, dirige-se a outras duas caixas, empilha-as, agarra nelas e leva-as para outro local.
	Brincar heurístico: Representatividade	J pega numa caixa que tem divisórias de copos, dirige-se à auxiliar e pergunta “queres um vinho”. A auxiliar finge que bebe, J dirige-se a outras crianças, fazendo a mesma pergunta.
Brincar heurístico: manuseamento	Vas coloca-se atrás de uma caixa, pega na aba da caixa e começa a empurrá-la no cimento, no entanto quando chega à erva a caixa trava e Vas cai.	
	Ca fecha uma caixa. Depois de fechada tenta deitar-se em cima dela, esta mantém-se imóvel. De seguida tenta subir em cima da caixa e verifica que a caixa aguenta com ela.	

Brincar em grupo	Brincar heurístico: entrar nas caixas	<p>B pega numa caixa pequena e enquanto se desloca, coloca-a na cabeça. Continua a deslocar-se até F já que a sua caixa tem um buraco por onde consegue ver. F coloca também uma caixa na cabeça, a sua caixa não tem buraco, tira a caixa da cabeça e coloca-a no chão. Agarra na caixa que está na cabeça de B olha para dentro da mesma através do buraco. Passado um pouco B tira a caixa da sua cabeça e dá-a a F que a coloca na cabeça. F senta-se no chão e B arranja outra caixa com buraco, senta-se frente à F e ambas conversam.</p>
		<p>CI entra dentro de uma caixa e senta-se na mesma, MS fecha-a dentro da mesma. A caixa não fecha, então ambas deitam a caixa no chão e CI tenta entrar na mesma desta forma. MS tenta ajudar empurrando-a, no entanto CI não consegue ficar à mesma totalmente fechada na caixa pelo que tentam virar a caixa mais uma vez, ou seja, CI senta-se no chão e MS coloca a caixa na sua cabeça até tapar o máximo do corpo, contudo CI não consegue novamente ficar totalmente dentro da caixa. Ambas vão à procura de outra caixa.</p>
		<p>Vi vira uma caixa de lado e MS entra dentro da mesma, Vi tenta fechar a caixa, mas não consegue então trocam de lugar.</p>
		<p>E e And pegam numa caixa. E segura a caixa para a And entrar dentro dela. A caixa não está como And quer então E ajuda-a a sair da caixa e voltam a posicioná-la. And entra novamente na caixa.</p>
		<p>Ca entra numa caixa que está no chão e diz “olha eu caibo na caixa”, no entanto não consegue fechar-se na caixa. Du aproxima-se e começa a ajudá-la a fechar a caixa.</p>
		<p>Val e G entram dentro de uma caixa grande, enquanto isso Ca tenta vê-los dentro da caixa, no entanto estes tentam se esconder. Ca vai embora e aproxima-se Mat que tenta assustá-los, pelos buracos da caixa.</p>
		<p>Vi diz “queria vir aqui para dentro” enquanto segura uma caixa. MP diz “também quero” e entra, em seguida I entra também e por fim tenta entrar a MS que diz “cabe mais um”, no entanto só consegue colocar uma perna. Após algum esforço MS finalmente consegue colocar a perna que faltava, ficando os quatro totalmente dentro da caixa.</p>
		<p>Mat entra numa caixa pequena. G aproxima-se e coloca outra caixa pequena em cima de Mat para que fique toda tapada. Depois G espreita pelos buracos das caixas Mat.</p>

	Brincar heurístico: Representa tividade	MP e MS entram em uma caixa. MP diz “esta vai ser a nossa casa” pegam em duas caixas mais pequenas e MS diz “este pode ser o nosso chão”. Caiem da caixa, levantam-se e vão recolher mais caixas.
		Z diz “vamos fazer duas casas juntas” e J diz “podemos fazer um castelo de caixas”, Du, J, G seguem-nos e começam a coletar caixas e a trazê-las para junto de Z que começa a empilhá-las.
		Val, G e P entram numa caixa grande, mas a caixa cai para o lado, G diz “Ai a nossa casa” e entram novamente na caixa.
		M posiciona uma caixa, entra dentro dela e senta-se, depois coloca outra caixa na cabeça. C aproxima-se e diz “Vamos fazer um comboio” coloca uma caixa atrás de M, senta-se e formam um comboio.
		Após as caixas do castelo caírem Z e J ficam um pouco chateados, contudo Z diz “Vamos construir uma fortaleza” e começam a empilhar as caixas em cima de uma mesa que se encontra na área.

A sessão com os pedaços de madeira, realizada do dia 24 de abril de 2023, documentada no quadro 6, apresenta 5 subcategorias na categoria “**brincar individual**” e quatro subcategorias na categoria “**brincar de grupo**”, das quais quatro estão presentes em ambas as categorias. Cada subcategoria está identificada com uma cor no quadro 6, para que esta seja facilmente identificada pelo leitor nos dois tipos de brincar.

A subcategoria “**pisar madeiras**”, como o nome sugere, contém as observações de quando as crianças pisam os pedaços de madeiras com diferentes intenções. Já a subcategoria “**empilhar madeiras**” refere-se às ações das crianças que envolvem o posicionamento de madeiras umas em cima das outras. A subcategoria “**representatividade**” surge como uma constante em várias sessões e tem sempre o mesmo intuito para todo o tipo de objetos. Neste sentido, esta subcategoria contém as observações nas quais as crianças dão sentido às madeiras através das suas vivências reais, isto é, quando existem evidências verbais de que aquele objeto se transformou em algo para a criança. O mesmo acontece com a subcategoria “**manuseamento**”, na medida em que as suas observações, como ocorre nas outras sessões, não se encaixam nas outras subcategorias criadas, dado que envolvem a manipulação dos objetos de formas diferentes pela criança para testar as suas características. Por fim, a subcategoria “**sons das madeiras**” envolve a produção de sons utilizando um ou vários pedaços de madeiras.

Nesta sessão observa-se novamente que há um maior número de categorias no “**brincar individual**”, indicando uma maior diversidade na utilização das madeiras. Em contraste, o “**brincar em grupo**” revela um nível de complexidade significativamente maior. As explorações nesta sessão são mais complexas e diversificadas em comparação com a sessão anterior com as caixas, evidenciando as diferentes potencialidades deste material. As subcategorias mostram uma grande diversidade na utilização das peças soltas, não havendo uma que se destaque. No entanto, é possível realçar que a subcategoria “**representatividade**”, ganha relevância em relação à sessão anterior, o que mostra que as crianças conseguem com mais facilidade ir além das explorações intuitivas que este material desperta.

De todas, esta é a sessão em que há a interação do maior número de crianças numa mesma exploração. É visível que as crianças demonstram interesse em envolverem-se nas explorações dos colegas e para isso juntam as peças soltas. Um dos momentos mais marcantes da sessão ocorre quando “*J, G, I, D e Âng exploram juntos a construção de uma casa com madeiras e MS e MP aproximam-se com as peças que brincavam e dizem:*

“podemos brincar com vocês? Assim temos mais lenha”. J responde: “sim, podem, vocês também são nossas amigas”. D diz ainda: “A Maria também joga””. Este momento, registado na figura 32, ilustra como as peças soltas despoletaram um momento de partilha e de respeito, promovendo a cooperação e a colaboração através de interações e conversas (Daly & Beloglovsky, 2015).



Figura 32 – Construção de uma casa com madeiras

Existem também vários momentos de interações únicas com o material, com explorações muito complexas e criativas. Estas explorações, tal como Dias e Correia (2012) nos dizem, permitem que a criança conheça os objetos e as suas potencialidades (citados por Henrique & Dias, 2017). Ao mesmo tempo, algumas destas explorações revelam o envolvimento para com o material através da **concentração, complexidade, persistência, energia** e tempo que a criança despense com as peças (Bertram & Pascal, 2009). Como no exemplo do quadro 6: *And senta-se junto a uma oliveira, pega em algumas madeiras e começa a colocá-las encostadas à árvore. E aproxima-se coloca uma mão no ombro da And. And abana a cabeça dizendo sim, E senta-se junto a ela e pega*

numa madeira para colocar junto às que **And** tinha colocado. Ambas acabam por construir uma grande base de madeiras unidas a que **And** chama “cidade”. Este momento está registado na figura 33. Além da complexidade e detalhe que esta exploração mostra, podemos verificar que existe um momento de interação não-verbal através do toque. O toque definido como o contacto entre partes do corpo de diferentes pessoas (Oliveira et al., 2021), é evidente quando **E** toca o ombro de **And**, estabelecendo uma forma de comunicação e colaboração sem palavras.



Figura 33 – Cidade de madeiras

Nesta sessão é, ainda, possível destacar a interação através da imitação, pois em vários momentos as crianças observaram explorações à sua volta e começaram a imitá-las ou então aproximaram-se da criança/grupo que observaram para se juntar à brincadeira.

Existem outros dois indicadores de envolvimento, que se destacam nesta sessão: as falas das crianças, quando afirmam o que aquelas peças representam naquele momento; e a **persistência** no “**brincar em grupo**”, quando as crianças revelam estar envolvidas ao esperarem pela sua vez de utilizar o caminho das madeiras, ou quando voltam a querer refazer a sua construção que desabou. Um exemplo de persistência pode ser observado no quadro 6: *F e B têm à sua frente um monte de madeiras redondas pequenas e ambas começam a empilhá-las, o mais rápido possível, fazendo uma corrida. A pilha de B cai, mas ela consegue levantá-la inteira, passado um pouco, a pilha de F cai e desmonta-se toda. B desfaz também a sua e começam de novo).*

Quadro 6 – Registos da sessão 2

Vídeo de 24 de abril de 2023 – Pedações de madeira		
Categoria	Subcategoria	Registo
Brincar individual	Brincar heurístico: pisar madeiras	J ajoelha-se e diz “eu sou um sapo” e percorre o caminho de madeira de joelhos com as mãos nas madeiras fingindo ser um sapo.
	Brincar heurístico: empilhar madeiras	S coloca uma madeira grande por cima de madeiras pequenas e diz – “parece um cão”.
		Vas senta-se junto a uma oliveira e começa a empilhar madeiras, estica-se para coletar uma madeiras mais pequenas e continua a empilhar.
		Di empilha três blocos grandes de madeira, pega num pedaço de madeira fino e comprido e para por um segundo a olhar para o que construiu e o pedaço que tem na mão. Depois coloca-o em cima na sua construção.
		Ca empilha várias madeiras pequenas e redondas, quando termina tenta segurá-las com uma mão em cima das mesmas e outra mão em baixo, contudo as madeiras caem todas no chão.
		Vas empilha um monte de madeiras grandes e sobe neles para tentar escalar a árvore. O monte desfaz-se. Vas volta a construir a pilha, mas de uma forma diferente. Volta a subila esta não caí, mas é muito pequena, Vas não consegue alcançar a árvore.
	Brincar heurístico: representatividade	G pega em dois pedaços de madeira dos maiores e diz– “eu vou fazer uma casa com uma árvore”.
		Lou utiliza uma madeira grande redonda e peças de madeira pequena as quais organiza e diz “fiz uma cara”.
		Ca constrói uma torre, no entanto esta cai e diz – “A casa caiu abaixo”.
		G pega num pedaço de madeira comprido e coloca-o em pé, depois coloca um pedaço de madeira redondo grande em cima e diz “eu estou a construir uma árvore”. Tenta equilibrar os pedaços de madeiras colocando outra madeira, contudo, ainda, não conseguiu equilibrá-los, acabando por desistir.
		Vas coloca algumas madeiras redondas alinhadas numa oliveira e diz “estou a fazer uma porta”.

		Di coloca um pedaço grande de madeira no chão, dois pedaços redondos em cima, um pedaço comprido e um quadrado pequeno. Para terminar, coloca folhas que apanha do chão e diz “fiz um menino”.
		Du coloca um pedaço grande retangular no chão e coloca outro pedaço comprido e redondo em cima deitado e com outro pedaço bate no mesmo e diz “estou a cortar isto”.
		MS tem uma peça de madeira na mão e diz “fiz uma coisa para pintar as unhas, assim, é uma máquina”, enquanto coloca a peça de madeiras nas suas unhas.
		MS senta-se perto de um monte de madeira com vários formatos, pega num pedaço de madeira rugoso e diz “eu vou alisar isto”. Começa a esfregar um pedaço comprido nesse pedaço rugoso.
	Brincar heurístico: manuseamento	Vas pega em madeiras e começa a colocá-las nos buracos da oliveira, enchendo-os.
		Di pega numa madeira fina e comprida e bate com ela no chão enquanto está de joelhos. De seguida coloca-se em pé e põe a madeira no meio das suas pernas e começa a saltar. Depois pega na madeira com uma mão em cada extremidade e começa a elevá-la por cima da sua cabeça e a baixá-la até à sua cintura.
		Di senta-se junto a uma oliveira e começa a atirar madeiras pequenas tentando acertar nos buracos da mesma.
		Âng posiciona-se junto a uma parede. Lou pega numa madeira redonda pequenina e chuta-a tentando marcar golo a Âng .
	Brincar heurístico: som das madeiras	S raspa uma madeira comprida numa madeira retangular comprida que tem rugosidades e diz “faz música se fizeres assim”. J está perto e diz “parece um reco-reco”.
		Após colocar várias madeiras retangulares junto umas às outras, pega num pau comprido e fino e bate com o mesmo nas mesmas produzindo som.
		Âng pega em duas madeiras redondas compridas e bate com elas em quatro madeiras grandes redondas, enquanto canta. De seguida, bate com os dois pedaços um no outro, o que também faz som.
		MS pega numa madeira redonda comprida e rola-a noutra madeira. Depois bate com a mesma em outras madeiras produzindo som.

Brincar em grupo	Brincar heurístico: pisar madeiras	F e B começam a construir um caminho com madeiras, após isso F percorre-o, de seguida é a vez de B.
		Ao verem o caminho de madeiras no chão, J, Âng, Du, Cl, S, G, I, Mpp, And, Ca e Le realizaram uma fila para percorrer o caminho em cima das madeiras. Entretanto algumas crianças começaram a retirar madeiras do caminho, pelo que começaram a saltar de madeira em madeira para conseguirem percorrer o percurso. Com as poucas madeiras que restaram, Le e Mpp continuam a tentar percorrer o caminho de madeiras, contudo o caminho fica muito curto, pelo que decidem mover algumas madeiras. Voltam a percorrer o caminho. Entretanto Lou junta-se a elas, mas como demoram tempo, começa a fazer o caminho de costas para trás.
	Brincar heurístico: empilhar madeiras	Cl e Ca, empilham muitas madeiras de tamanhos diferentes, a pilha está tão grande que Cl envolve a torre com os seus braços para não cair. Ca continua a colocar peças. A pilha cai.
		P, I, G, J e Âng começam a coletar madeiras de vários locais e a transportá-la para um monte, onde começam a empilhar.
		F e B têm à sua frente um monte de madeiras redondas pequenas e ambas começam a empilhá-las, o mais rápido possível, fazendo uma corrida. A pilha de B cai, mas ela consegue levantá-la inteira, passando um pouco, a pilha de F cai e desmonta-se toda. B desfaz também a sua e começam de novo.
		Mpp e Le pegam nas madeiras que têm do caminho que estavam a percorrer e juntam-se a F e B, as quatro começam a empilhar as peças que juntaram.
		B e F colocam seis madeiras grandes no chão espalhadas e posteriormente começam a colocar madeiras mais pequenas em cima destas. Lou aproxima-se e F diz “olha aqui”. Lou começa a ajudar. B e F pegam em dois pedaços que construíram e levam-nos até outros colegas.
	Brincar heurístico: representatividade	J, G, I, D e Âng juntam-se junto ao muro para onde levam várias madeiras. J diz “vou fazer uma lareira”. G empilha um monte de madeiras pequenas e diz “é uma coluna”. Os restantes começam a fazer uma linha de madeiras. Cada um começa a trabalhar em uma parte da casa. Âng pega num pedaço de madeira mais pequeno e comprido e diz “vou pregar isto”. MS e MP apercebem-se desta situação, levam as suas madeiras e perguntam: “podemos brincar com

		vocês? Assim temos mais lenha”. J responde: “sim podem, vocês também são nossas amigas”. D diz ainda: “A Maria também joga”.
		And senta-se junto a uma oliveira, pega em madeiras e começa a colocá-las encostadas à árvore. E aproxima-se coloca uma mão no ombro da And . And abana a cabeça dizendo sim, E senta-se junto a ela e pega numa madeira para colocar junto às que And tinha colocado. Ambas acabam por construir uma grande base de madeiras unidas a que And chama “cidade”.
	Brincar heurístico: manuseamento	Mpp, B, F e Du sentam-se em roda e fazem três montes de madeiras, as grandes redondas, as pequenas redondas e as pequenas redondas, mas com mais altura.
		MP senta-se junto a um monte de madeiras. MS senta-se junto a outro monte de madeiras próximo. MS olha para Vi , larga as suas madeiras e gatenha para junto dela. Entretanto S pega num monte de madeiras com os seus braços e leva-o para junto delas. As três começam a construir com as madeiras.

A terceira sessão, destinada aos tecidos, que ocorreu no dia 2 de maio de 2023 (quadro 7), tem as mesmas três subcategorias, tanto na categoria “**brincar individual**” como na categoria “**brincar em grupo**”. Cada subcategoria está identificada com uma cor no quadro 7, para que esta seja facilmente identificada pelo leitor nos dois tipos de brincar.

A primeira subcategoria, intitulada “**vestir tecidos**”, é destinada às observações em que as crianças utilizam os tecidos como roupa ou acessórios, ou seja, quando envolvem os tecidos no seu corpo. A subcategoria “**representatividade**”, mais uma vez, contém as observações em que as crianças dão sentido aos tecidos através das suas vivências reais, isto é, quando existem evidências verbais que aquele objeto se transformou em algo para a criança, mas que não envolva nesta sessão vestir tecidos. A subcategoria “**manuseamento**”, como estipulado para as outras sessões, contém os registos efetuados que não se encaixam nas outras subcategorias e envolvem a manipulação dos tecidos de formas diferentes pelas crianças para testar as suas características.

Embora nesta sessão a quantidade de subcategorias seja igual, tanto no “**brincar individual**” como no “**brincar em grupo**”, é possível perceber que as explorações em grupo albergam uma maior complexidade. Ao mesmo tempo, além de utilizarem as peças soltas de modo mais intuitivo (vestir as peças), as crianças demonstram uma grande

facilidade em atribuir representações às peças, o que não foi evidente nas sessões anteriores. Esse desenvolvimento pode estar relacionado com o contacto já recorrente com as peças, permitindo às crianças explorar de uma forma mais aprofundada as potencialidades oferecidas pelos tecidos. Daly e Beloglovsky (2015) consideram que o contacto com as peças soltas permite que as crianças explorem as imensas possibilidades do brincar.

As interações entre as crianças são predominantemente do tipo verbal, com foco em convidar os outros para explorar e oferecer ajuda com os tecidos. No geral, há muitas dificuldades em prender/vestir os tecidos, o que leva a vários momentos de entreaajuda entre as crianças, caracterizando o “**brincar em grupo**”. Podemos observar esta situação na figura 34. Essas dificuldades são também visíveis em vários momentos de interação exclusiva com o material no “**brincar individual**”, principalmente na subcategoria “**vestir os tecidos**”, onde algumas crianças dedicam o seu tempo a tentar superar as suas dificuldades para alcançar o seu objetivo, enquanto outras acabam por desistir e passar à exploração seguinte, como no exemplo do quadro 7: *Âng tenta colocar um tecido à volta da sua cintura, não conseguindo prendê-lo segura-o com as suas mãos e começa a dançar.*



Figura 34 – Momento de entreaajuda para vestir os tecidos

São vários os indicadores de envolvimento de Bertram e Pascal (2009) que podemos observar nesta sessão. O empenho em superar estas dificuldades (**persistência e energia**) mostra o envolvimento das crianças com este tipo de peças soltas quando tentam procurar soluções para ultrapassá-las. Ao mesmo tempo, as falas das crianças (**linguagem**) permitem-nos perceber que representatividade a peça tem para as mesmas. A transformação e a atribuição de significados únicos às peças através da linguagem indicam uma conexão pessoal e significativa com o material. Nesta sessão surgem, ainda, vários momentos em que as crianças pedem ajuda ao adulto ou materiais adicionais para complementar a sua exploração. Sendo o papel do adulto o de apoiar e melhorar a brincadeira, como salientam Spodek e Saracho (1998), estes pedidos foram atendidos. A procura pelo adulto nesta exploração evidencia o envolvimento das crianças com os objetos e a necessidade de expandir e complexificar a exploração (**criatividade e complexidade**).

Quadro 7 – Registos da sessão 3

Vídeo de 2 de maio de 2023 – Tecidos		
Categoria	Subcategoria	Registo
Brincar individual	Brincar heurístico: vestir tecidos	Âng dirige-se a mim e diz-me com um tecido na mão “quero por aqui em cima” dá-me uma mola, e eu coloco a “capa”. Diz ainda “agora aqui na mão”. Coloco o tecido enrolado na mão. Afasta-se e diz “Spider-man”.
		Z pega num tecido verde e tenta colocá-lo na cabeça. Tira-o e tenta colocá-lo à volta do pescoço, tira-o novamente e volta a colocá-lo nas costas, atando-o à volta do pescoço. Pega numa mola e prende o tecido à frente com uma mola, ficando com uma capa. A mola sai e Z tira-o e decide pendurá-lo no estendal junto com um tecido vermelho, tenta prendê-los aos dois com uma mola, mas tem dificuldades, pelo que desiste larga os tecidos no chão e vai-se embora.
		MS senta-se no chão e começa a observar os tecidos que coletou, depois começa a enrolar um tecido vermelho à sua mão e braço, o tecido é comprido, o que leva um pouco de tempo. Após conseguir, decide desenrolar um pouco e colocar ao pescoço, como se fosse gesso de um braço partido. Levanta-se e vai para outro lado.
		Âng tenta colocar um tecido à volta da sua cintura, não conseguindo prendê-lo, segura-o com as suas mãos e começa a dançar.
		I coloca um tecido vermelho nas suas costas enquanto está sentado em cima da mesa, o tecido cai, tenta colocar um pouco do mesmo por dentro da sua camisola e o mesmo fica preso como uma capa. Sobe para a mesa e tenta colocar uma fita na cabeça, mas não consegue. O tecido sai da cabeça, voa para o chão e é apanhado por P .
		Lou pega num tecido vermelho comprido e coloca-o à volta do pescoço como se fosse um cachecol.
		I pega um pedaço de tecido e coloca-o na cabeça como um gorro.
		Mat , coloca um tecido fino à volta do seu pescoço e para o prender como se fosse um colar utiliza uma mola.
		Mpp , coloca um tecido grande à sua volta e prende-o com uma mola.

	Brincar heurístico: manuseamento	Vi pega num tecido castanho comprido e começa a rodar com ele, está vento então o tecido esvoaça com o vento, deixa-o cair e volta a apanhá-lo e diz “olha está a voar”.
		MP pega em uma mola que tem várias fitas pegadas e começa a abaná-las de um lado para o outro.
		Mpp tem uma fita laranja que segura com as duas mãos e começa a dançar com a mesma.
		Vi sobe para o muro com um grande tecido que tenta pendurar nas grades, no entanto tem algumas dificuldades, que supera. Para o prender utiliza molas.
		Du sobe para a mesa com duas fitas e começa a rodopiar.
		Ca sobe para cima da mesa com vários tecidos da mesma cor que estende em cima da mesma.
		Enquanto as restantes crianças tentam retirar os tecidos do estendal, Vas prende-os no mesmo com molas.
	Brincar heurístico: representatividade	Vi grita para todos “oh meninos podíamos fazer um palácio” e começa a prender fitas nas grades.
		MS esfrega um tecido na parede e diz “isto é para lavar as paredes”.
		J salta para cima de um monte de roupa e diz “é a minha piscina”.
		I mostra pedaços de tecido e diz “são bandeiras, de Portugal, do Sporting e do Benfica”.
		Mat tem uma fita laranja na mão, pega numa mola e coloca-a na ponta da fita, depois pega em outra mola e coloca-a na outra ponta e diz “é uma corda de saltar”.
Brincar em grupo	Brincar heurístico: vestir tecidos	MS junta um monte de tecidos. Dirige-se junto da MP e da Vi e diz “faço roupas”. Vi e MP vão com ela para junto do monte de roupa e MS começa a enrolar tecidos nelas.
		CI escolhe dois tecidos do monte que tem à sua frente no chão e pede a Mat para se virar. Coloca um tecido à volta da cintura de Mat e segura outro entre as suas pernas. Baixa-se e coloca uma mola para segurar o tecido.
		MP sugere “vamos fazer um desfile de moda”. MS , V , Mat , CI , B e F ficam muito contentes com a ideia e dizem “sim”. Algumas já se encontram vestidas com alguns tecidos e outras querem complementar o que têm vestido. V dirige-se a mim e pergunta “podes pôr música para o desfile” eu digo “sim”. Após um bocado, quando todas já estavam prontas, fizeram uma linha e desfilaram ao som da música. Ao verem

		o desfile alguns rapazes quiseram também participar, nomeadamente, o G, I e Lou .
	Brincar heurístico: manuseamento	And, Vi, MS e MP começam a colocar tecidos e fitas nas grades utilizando molas, estas esvoaçam com o vento. Mpp junta-se a elas dando-lhes fitas.
		Ca senta-se no chão e observa o que coletou, começa a esticar fitas no chão, umas por cima das outras, contudo G aproxima-se para lhe pedir um tecido. Ca coleta rapidamente tudo e vai para outro lado onde tenta prender as fitas a um caixote que existia no local.
		B, Mpp, F e MP sentam-se em roda com tecidos no meio e começam a explorá-los, mostrando, umas às outras, o que tinham.
		Ca e Mat pegam em alguns tecidos e molas e deslocam-se para um canto, onde sentam. Começam a mexer e observar os tecidos. Mat levanta-se e vai embora. Enquanto isso, Ca aproxima-se de CI e começa a olhar os tecidos que CI tem à sua frente. CI diz-lhe “senta-te aí” e começam as duas a mexer nos tecidos.
	Brincar heurístico: representatividade	J pega em vários pedaços de tecido e diz “Vamos fazer uma casa”. J, Z, Du, I, Âng, G e P começam a prender um grande pedaço de tecido vermelho entre o muro e a mesa, utilizando molas. P dirige-se a mim e diz “quer morar com a gente”. Posteriormente J pega num tecido e diz “podemos juntar isto à nossa casa”. Z tenta unir o tecido à mesa, mas tem muitas dificuldades. Adicionam também fitas às grades junto à sua casa. Por debaixo do tecido colocam tecidos no chão. Z tenta prender um fio à grade e à mesa o que demora um pouco. Desiste e tenta então prender o tecido primeiramente ao fio e posteriormente à mesa. Após conseguir prender o fio passa para o outro lado do tecido o qual também consegue prender à mesa. Com a casa concluída D, I e P entram na mesma e deitam-se nos tecidos que colocaram no chão.
		Z e G olham um para o outro e o Z diz “vamos pôr a mesa”. G responde “vamos”. E começam a colocar tecidos sobre a mesa

A sessão dos materiais naturais, realizada no dia 10 de maio de 2023, contemplada no quadro 8, tem na categoria “**brincar individual**” e na categoria “**brincar em grupo**” as mesmas quatro subcategorias. Cada subcategoria está identificada com uma cor no quadro 8, para que esta seja facilmente identificada pelo leitor nos dois tipos de brincar.

A primeira subcategoria “**curiosidade**”, contém as ações das crianças que mostram curiosidade relativamente aos materiais, ou seja, quanto existem perguntas verbais que exprimem curiosidade ou quando tentam partir alguns dos materiais para verem o que têm dentro. À semelhança das sessões anteriores, a subcategoria “**manuseamento**” envolve as ações de exploração diferentes das outras subcategorias, que permitem, através da manipulação, compreender as propriedades destes materiais. Já a subcategoria “**sons dos materiais**” envolve a produção de som pelas crianças com recursos aos materiais naturais disponibilizados. Por fim, a “**representatividade**” diz respeito às observações em que as crianças dão sentido aos materiais naturais através das suas vivências reais, isto é, quando existem evidências verbais que aquele objeto se transformou em algo para a criança.

Apesar de a quantidade de subcategorias ser igual tanto no “**brincar individual**” quanto no “**brincar em grupo**”, o que sugere que as peças desencadearam os mesmos tipos de exploração nos dois tipos de brincar (como, por exemplo: “*Ca pega em dois paus e num bocado de cortiça e começa a bater com os paus na cortiça, produzindo barulho.*” e “*Val, MS e G, viram um pedaço de cortiça ao contrário, ou seja, a parte da casca fica de fora e cada um com um pau bate no mesmo criando som*”, quadro 8), esta sessão revelou algumas diferenças notáveis. As explorações das crianças terminaram mais cedo, houve mais desinteresse e mais conflitos, o que pode ser atribuído a vários fatores. Em primeiro lugar, as peças apresentadas eram semelhantes às madeiras da sessão anterior, acabando por não despertar tanto interesse por não serem uma novidade. Além disso, a quantidade de objetos disponibilizados também não era a mais indicada para a sessão. Daly e Beloglovsky (2022a) referem que quando a quantidade de objetos é pequena, pode haver situações de conflitos e frustração. Por fim, este tipo de material também não é tão óbvio na exploração, ou seja, exige que as crianças vão mais além na representatividade do objeto.

É particularmente interessante observar a curiosidade despertada pelos bugalhos, um material natural com o qual muitas crianças nunca tinham tido contacto prévio. Essa curiosidade levou as crianças a explorar unicamente essa peça, verificando o seu interior, revelando-nos a potencialidade das peças soltas na exploração da curiosidade das crianças (Daly & Beloglovsky, 2015).

A curiosidade despertada pelos bugalhos despoletou a ocorrência de interações criança-adulto. Algumas crianças procuravam o adulto para fazer perguntas sobre os bugalhos, ilustrando como as interações sociais com adultos são cruciais para o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos (Papalia & Feldman, 2013). Essas interações ajudaram as crianças a satisfazer a sua curiosidade e aprender mais sobre esta peça. Pode-se observar, ainda, muitas interações criança-objeto na procura por satisfazer a curiosidade da criança relativamente a este elemento natural. Situação que podemos observar na figura 35.



Figura 35 – Tentativa de partir os bugalhos

Surgem também diversos tipos de interações entre as crianças, tais como: mostrar a descoberta ao outro; a imitação através da observação do outro sem que haja a troca de palavras; e o convidar para a brincadeira por meio de interações verbais. Um exemplo de imitação presente no quadro 8 é, por exemplo: *“J coloca um pedaço de cortiça no chão e começa a enchê-lo com pedaço de bugalhos partidos, como não tem o suficiente, começa a partir os bugalhos com o pé e a colocá-los na cortiça. B e F observam-nos, aproximam-se e começam a ajudá-lo”*. Situação que podemos averiguar na figura 36. Nas explorações são despoletados, ainda, alguns momentos de ternura e união, como no caso em que *B, F e Cl colocam-se em cima de um monte de pinhas e abraçam-se tentando equilibrar-se; e Du pega num bocado de casca de árvore e vira-a de forma a fazer uma espécie de prato, depois pega nos bugalhos esmigalhados e coloca dentro da casca e diz para o G: “isto é comida para ti”* (quadro 8).



Figura 36 – Pedaço de cortiça com bugalhos partidos

Os sinais de envolvimento nesta sessão são diversos, tais como: o facto de as crianças convidarem outras crianças para as suas explorações, pois mostra que querem ir mais além na mesma; o facto de darem uma representação aos materiais e à sua exploração, porque nos indica que a criança consegue dar significado, através da sua criatividade, a esta peça e à sua exploração; e a curiosidade das crianças perante os bugalhos, querendo parti-los e fazer perguntas sobre os mesmos. Em suma, os três indicadores de Bertram e

Pascal (2009) que se destacam são a **persistência**, a **linguagem**, a **complexidade** e **criatividade**.

Quadro 8 – Registos da sessão 4

Vídeo de 10 de maio de 2023 – Materiais naturais		
Categoria	Subcategoria	Registo
Brincar individual	Brincar heurístico: curiosidade	Cl pega num bugalho e pergunta “isto é para comer?”.
		Gus pega num bugalho e num pau e bate com um pau no bugalho. Ao partir o bugalho pergunta “é para comer?”.
		Gus senta-se no chão e tenta esmagar os bugalhos, primeiro com um pau de madeira, depois com outro pedaço de madeira. Finalmente consegue. De lá de dentro sai uns bichinhos. Gus diz “encontrei uma família”.
		Lou esmaga um bugalho e diz “está esmagada”.
		Gus posiciona uma pinha e salta para cima dela, no entanto esta não se parte, volta a saltar e esta parte-se finalmente e diz “consegui” e volta a saltar.
		Le , segura um pau, nota que um pedaço de casca caí. Então decide tirar a casca do pau, contudo chega a uma altura em que a casca está muito agarrada. Le desiste e vai-se embora.
	Brincar heurístico: manuseamento	Du pega em bugalhos e coloca-os na camisola, fecha bem a camisola e levanta-se devagarinho leva-os até a um monte e despeja-os.
		Ca pega numa pinha roída, abaixa-se no chão e começa a tentar rodá-la como um pião.
		Z começa por segurar dois pedaços de cortiça um no outro em pé, depois coloca mais um pedaço de cortiça ao lado. Por fim, coloca um pau de madeira em cima. De seguida destrói o que fez. Começa por empilhar outra vez os pedaços de cortiça, desta vez de maneira diferente, ou seja, coloca um pedaço de cortiça deitado e outros dois empilhados em pé neste, por fim coloca, ainda, duas pinhas em cima.
		Ca segura-se numa estrutura existente no espaço e põe-se em cima da pinha tentando-se equilibrar.
		Âng senta-se no chão junto a um monte de bugalhos e começa a colocá-los na sua camisola.
		E tenta recolher várias pinhas no seu colo, no entanto algumas caem, volta a baixar-se e a apanhá-las. Finalmente

		consegue segurá-las todas no seu colo e transportá-las para o sítio que pretende.
		S pega num pau e tenta acertar os bugalhos com o mesmo.
	Brincar heurístico: som dos materiais	And pega em dois paus e bate com um no outro produzindo som.
		Vas pega num pau e bate com ele numa pinha, levanta-se, pega noutra pau e bate com eles na árvore, produzindo som.
		Ca pega em dois paus e num bocado de cortiça e começa a bater com os paus na cortiça, produzindo barulho.
		Du pega em dois paus e bate com eles um no outro enquanto dança, produzindo som.
		Mat bate com um pau comprido num bocado de casca de árvore e diz – “vou bater bué rápido”, fazendo barulho.
	Brincar heurístico: representatividade	Âng conduz um bugalho pelo espaço com o pé, como se fosse uma bola de futebol e diz “vou chutar”.
		Du esfrega um pau num bugalho, aos poucos vai fazendo um buraco no mesmo e diz “é comida”.
		P tenta saltar um monte de paus, pinhas, e bugalhos e diz “estou a saltar a fogueira”.
Z está sentado no chão a bater com um pão numa pinha, pega num pedaço de cortiça, coloca-o no chão e senta-se em cima dele e diz “assim tá melhor com o banco”. Continua a sua exploração.		
Brincar em grupo	Brincar heurístico: curiosidade	Val parte um bugalho em cima de um pedaço de cortiça com um pau e de seguida diz “olha o que tem dentro” para G .
		B e F saltam para cima dos bugalhos tentando parti-los.
	Brincar heurístico: manuseamento	S constrói um quadrado com paus. Ca , MP e Vi começam a colocar bugalhos dentro do mesmo até ficar cheio dos mesmos.
		Z e Âng saltam para cima das pinhas tentando parti-las.
		B , F e CI colocam-se em cima de um monte de pinhas e abraçam-se tentando equilibrar-se.
		J coloca um pedaço de cortiça no chão e começa a enchê-lo com pedaço de bugalhos partidos, como não tem o suficiente começa a partir os bugalhos com o pé e a colocá-los na cortiça. B e F observam-nos, aproximam-se e começam a ajudá-lo.
		Âng , J e Z estão junto ao monte de pinhas e Âng começa a esfregar um pau na pinha, esta começa a desfazer-se. E diz “olhem aqui o que eu tou a fazer”.

		Mpp, MS, E, And, e Le , sentam-se junto a uma oliveira e colocam paus ordenados e encostados à oliveira, junto aos paus colocam pinhas e bugalhos.
		CI e MP colocam, cada uma, um bugalho no chão e um pau deitado em cima deste agarram o mesmo com uma mão em cada extremidade e exercem força para baixo na tentativa de o partir. CI consegue, no entanto MP não.
	Brincar heurístico: som dos materiais	Val, MS e G , viram um pedaço de cortiça ao contrário, ou seja, a parte da casca fica de fora e cada um com um pau bate no mesmo criando som.
	Brincar heurístico: representatividade	Zé pega em pedaços de madeira e diz para o João – “podemos fazer fogueiras”.
		MS diz a CI e MP “Vamos fazer uma casa de maquilhagem”. MP levanta-se e vai recolher paus e pinhas.
		Du pega num bocado de casca de árvore e vira-a de forma a fazer uma espécie de prato, depois pega nos bugalhos esmigalhados e coloca dentro da casca e diz para o G : “isto é comida para ti” (pedaço de cortiça com bugalhos esmigalhados em cima).
		Z, J, G, Lou , colocam-se em roda, cada um tem um pedaço de cortiça e pegam em pinhas e bugalhos nos quais batem com paus. J diz “somos lenhadores”.
		Z diz para G, Lou, J e P “vamos fazer uma casa” e começam a empilhar os bocados de cortiça.
		Mpp e Mat dizem “vamos comer” e tentam cortar bugalhos utilizando uma base de cortiça e um pau.
		B e F brincam com bugalhos. B diz “Vamos comer”. F e B começam a fingir estar a comer bugalhos.
	CI, Mpp, Mat, Ca, e MP utilizam a cortiça como pratos onde umas colocam pedaços de bugalho partido, enquanto outras partem os bugalhos com um pau. MP diz “temos de fazer mais comida”.	

Por fim, a sessão dos tubos realizada no dia 16 de maio de 2023, que consta no quadro 9, tem nas categorias “**brincar individual**” e “**brincar em grupo**” as mesmas três subcategorias. Cada subcategoria está identificada com uma cor no quadro 9, para que esta seja facilmente identificada pelo leitor nos dois tipos de brincar.

A primeira subcategoria, “**empilhar/unir tubos**”, contém todas as ações das crianças que envolvem tentar empilhar, unir ou colocar tubos dentro uns dos outros,

independentemente se a criança efetua uma representatividade da sua realidade e a expressa oralmente. Já a segunda subcategoria, “**som dos tubos**”, envolve todas as ações onde crianças conseguem produzir som com os tubos, seja falando para dentro dos tubos, seja através de batidas utilizando dois tubos, etc. Por fim, a subcategoria “**manuseamento**” contém todos os registos que envolvem explorações diferentes dos tubos comparativamente às outras subcategorias e onde a manipulação dos tubos está presente, de forma que a criança explore as suas características e potencialidades.

Esta sessão foi muito equilibrada, havendo as mesmas subcategorias no “**brincar individual**” e de “**grupo**”. A subcategoria que se destaca é o “**manuseamento**”, pela abundância de registos nas duas categorias. Esta sessão é caracterizada pela tranquilidade das crianças e pela baixa frequência de brigas pelas peças, o que pode estar relacionado com a grande quantidade de peças disponibilizadas. Assim, é de destacar a importância salientada por Daly e Beloglovsky (2022a) de 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, como aconteceu na sessão 4.

Nas interações criança-objeto, as crianças revelam muita curiosidade pelo interior do tubo, nomeadamente em colocar outros tubos dentro deste, o que envolve: a tentativa-erro, tendo em conta os tamanhos dos tubos, gritar/falar para dentro deste, olhar por dentro do tubo e colocar partes do corpo dentro do mesmo. A **concentração**, a **energia** e a **persistência** em descobrir como o tubo funciona e a predisposição para experimentar diferentes abordagens são indicativos claros de envolvimento profundo com o material (Bertram & Pascal, 2009).

As interações com as outras crianças mostram uma complexidade superior nas explorações. Observa-se uma variedade de comportamentos e interações sociais que incluem: grandes uniões de tubos, a organizações de tubos e a discussão das medidas dos tubos, contemplados nas figuras 37 e 38. Surgem também explorações como o gritar para dentro do tubo e a outra criança estar a ouvir o que pressupõe a partilha da peça e situações de entreatajuda, como no exemplo seguinte do quadro 9: *G tenta encher um tubo grande de rolos mais pequenos, no entanto, tenta colocar um que não cabe e diz: “este não cabe”. Cl apercebe-se da situação, procura um rolo no chão e dá-lhe um rolo e diz: “este dá”. G coloca o rolo dentro do tubo e este efetivamente cabe.* Existem, ainda, interações

através da expressão facial, uma das quais pode ser observado na figura 39 e quando *Vi* grita para dentro do tubo. *S* larga o tubo com um sorriso na cara; e interações através da imitação quando *And* coloca o tubo apontado e apoiado à parede e olha para dentro do mesmo. *Vi* olha para *And* e decide fazer o mesmo (quadro 9). Estas interações revelam vários sinais de envolvimento, como, por exemplo, o convidar o outro para a exploração através da **linguagem**, a entreaajuda, a **persistência**, a **precisão** e a **energia** gasta em organizar os tubos e em averiguar o comprimento dos tubos (Bertram & Pascal, 2009).



Figura 37 – União de tubos



Figura 38 – Discussão das medidas dos tubos



Figura 39 – Gritar para dentro do tubo

Quadro 9 – Registos da sessão 5

Vídeo de 16 de maio de 2023 – Tubos		
Categoria	Subcategoria	Registo
Brincar individual	Brincar heurístico: empilhar/unir tubos	G pergunta-me “estes são rolos de papel porque é que tu colaste?”, enquanto aponta para um rolo maior. Eu explico que já estava assim, que não cole. G diz “a sério” muito espantado.
		Le repara que dentro de um tubo grande está preso um tubo menor. Le começa a chacoalhar o tubo. Depois tenta colocar a sua mão. Por fim insere um tubo pequeno que apanha no chão dentro do tubo maior e consegue empurrar o tubo preso e diz “já tirei o rolo preso do rolo”.
		And pega num tubo grande e num tubo mais pequeno e estreito e coloca-o dentro do maior, depois levanta-o e o mais pequeno sai na outra extremidade.
		Di coloca um tubo no chão e coloca outro tubo mais fino dentro, depois tenta colocar outro, este não cabe, pelo que atira os tubos para longe.

		S coloca o seu tubo comprido no chão e coloca um tubo pequeno em cima deste tentando equilibrá-lo, no entanto este escorrega, pelo que decide agarrá-lo com uma mão e anda pelo espaço assim.
		B tenta colocar um tubo dentro de outro e acaba por conseguir. Depois pega noutra tubo maior e começa a tentar colocar um tubo dentro deste, não cabe, então experimenta outro, e outro, à quarta tentativa experimenta um tubo que finalmente coube dentro do outro.
		P tem um tubo grande na mão, pega noutra tubo grande, mas mais estreito e coloca-o na dentro do outro, mas só um bocadinho. A junção criou um tubo maior.
		MS tem um tubo grande que enfiou na sua mão e com este tenta enfiar um tubo mais pequeno e estreito. Após algumas tentativas consegue.
	Brincar heurístico: som dos tubos	CI tem um tubo na mão, vira o tubo em direção ao céu, coloca-o no olho direito e diz “vou dizer olá para cima”.
		P pega num tubo muito grande e grita para dentro do mesmo. Depois segurando o mesmo com uma mão dirige-se até um tubo mais pequeno. Agarra no mesmo e grita para dentro deste.
		Âng pega num tubo fino e pequeno e usa-o como um microfone, cantando.
		E tem dois tubos pequenos na mão, primeiro bate um no outro fazendo som, depois esfrega um no outro fazendo som novamente.
		F tem um monte de tubos à sua frente e bate nos mesmos com outro tubo produzindo som.
		F esmaga um rolo pequeno e coloca-o à frente da sua boca e grita para o mesmo à medida que anda pelo espaço dizendo “olá, eu sou a boquinha, Olá eu sou, a boquinha” ...
	Brincar heurístico: manuseamento	Le olha para dentro de um tubo e diz “eu tou a ver tu”.
		Le pega num tubo pequeno e olha para dentro do mesmo com um olho apontando-o a várias partes da oliveira. Por fim começa a andar com o mesmo por aí.
		G coloca o tubo entre as pernas e anda com ele pelo espaço.
		Vas coloca dois tubos compridos enfiados nos braços e anda com eles pelo espaço.
I coloca dois tubos curtos nos braços e anda pelo ambiente com eles.		

		Âng coloca o tubo entre as suas pernas e anda com ele pelo espaço.
		And coloca dois tubos grandes nos dois braços e tenta mover os seus braços com os mesmos.
		Ca coloca um tubo grande no chão e apoia-se no mesmo e salta, volta a colocar o tubo no chão e volta a saltar e assim continua.
		Vas coloca um tubo muito grande entre as pernas e anda com ele a rastejar no chão
		Lou une dois tubos segurando-os com as mãos e olha para dentro deles, sendo que os mesmos estão apoiados no chão. Depois pega no tubo maior e levanta-o colocando-o no seu olho e desloca-se utilizando apenas a visão do tubo.
		P deita vários tubos no chão de vários tamanhos e começa a organizá-los colocando-os lado a lado. Primeiro coloca-os apenas lado a lado, depois começa a organizá-los pelo comprimento, do menor comprido para o maior. No entanto decide trocar os últimos dois tubos várias vezes.
		Lou pega em dois tubos iguais e compridos e anda com um em cada mão devagarinho.
Brincar em grupo	Brincar heurístico: empilhar/unir tubos	Z, J, D e Âng unem os tubos colocando-os uns dentro dos outros. Conseguem criar uma união de tubos com um grande comprimento. Passam a tentar fazer outra união de tubos, mas desta vez com tubos maiores. Tentam unir dois tubos com a mesma largura, atando um pouco de fita que retiram de um rolo, mas não são bem-sucedidos. Z diz aos restantes “vamos colar os tubos”. O J diz que sim e vão perguntar se podem ir buscar fita cola. A resposta é sim, pelo que procedem a colar os mesmos com a fita-cola.
		G tenta encher um tubo grande de rolos mais pequenos, no entanto tenta colocar um que não cabe e diz “este não cabe”. Cl apercebe-se da situação procura um rolo no chão e dá-lhe um rolo e diz “este dá”. G coloca o rolo dentro do tubo e este efetivamente cabe.
		Z e J unem no chão dois tubos grandes e com dois mais pequenos batem na parte onde estão unidos.
	Brincar heurístico: som dos tubos	Vi e S seguram em um tubo de tamanho médio. Vi coloca uma parte do tubo na boca e S a outra no ouvido. Vi grita para dentro do tubo. S larga o tubo com um sorriso na cara.
Cl segura um tubo, coloca-o na boca, fala para dentro dele e diz “parece um microfone”.		

		<p>Cl pega num tubo gigante, Vi agarra no mesmo tubo, mas na outra ponta Cl fala para dentro do tubo, enquanto Vi coloca o tubo junto ao ouvido. De seguida trocam.</p>
		<p>Ca pega num tubo, Di pega no mesmo tubo na outra ponta. Ca grita e Di larga o tubo e coloca a mão no ouvido.</p>
		<p>F segura um tubo grosso, mas curto e aponta-o ao ouvido de B que se desvia quando F fala para dentro do mesmo.</p>
		<p>And aponta o tubo a S colocando-o no ouvido, enquanto S aponta ao de Vi. As três falam ao mesmo tempo.</p>
		<p>Cl e Cam utilizam um tubo para se comunicarem.</p>
		<p>And, E, Âng, B e F sentam-se em roda com tubo no meio. E começam todos a bater tubos uns nos outros produzindo som.</p>
	Brincar heurístico: manuseamento	<p>B senta-se no chão e coloca todos os tubos que coletou no chão, F senta-se junto dela. B organiza os tubos no chão colocando-os lado a lado e passa a mão por cima de todos. Enquanto B organizou os tubos ao alto. F organiza os seus tubos ao comprido. B olha o que F fez e começa a tirar os seus tubos para ajudar F. Quando acabam os tubos vão buscar mais para continuar a sua construção.</p>
		<p>G e Lou, têm, cada um, na mão um tubo comprido e fino, são ambos muito parecidos. Após falarem, ambos levantam os tubos ao mesmo tempo e colocam-no no seu olho.</p>
		<p>B e F correm com tubos na mão e Lou e Gus seguem-nas também com tubos na mão.</p>
		<p>And coloca o tubo apontado e apoiado à parede e olha para dentro do mesmo. Vi olha para And e decide fazer o mesmo.</p>
		<p>B e F colocam tubos compridos em ambas as suas mãos e andam pelo espaço, com eles no ar a correr.</p>
		<p>MS, E e Ca juntam-se e começam a colocar tubos no monte, ordenando-os lado a lado. De seguida colocam alguns tubos no sentido contrário à frente dos tubos ordenados. Quando terminam MS senta-se em cima dos tubos, alguns tubos rolam para o lado.</p>
		<p>G e Lou têm tubos parecidos nas suas mãos. G diz “o meu é mais grande”. Lou diz “não, não”. G coloca o tubo no chão e Lou coloca o seu tubo ao lado de G. O tubo de Lou é maior. G diz “não interessa”. Os dois dirigem-se para a parede, seguram na ponta dos seus tubos, encostam-nos à parede e vêm qual está mais alto. O do G está mais alto, no entanto ele é mais alto que Lou. Os dois esboçam um sorriso e vão embora.</p>

Tendo em conta a extensão dos dados apresentados e discutidos, optou-se por efetuar um quadro síntese (quadro 10) que contempla os aspetos mais importantes mencionados ao longo da análise dos dados e apresentação e discussão dos resultados

Quadro 10 – Síntese dos assuntos centrais mencionados ao longo da análise dos dados e apresentação e discussão dos resultados

Ideias principais da análise dos dados e apresentação e discussão dos resultados

- A forma como o ambiente é preparado influencia diretamente a exploração das crianças.
- De sessão para sessão, as crianças envolvem-se com as peças com mais facilidade e rapidez.
- As caixas despoletam explorações sobretudo intuitivas no brincar individual e complexas e criativas no brincar em grupo.
- As caixas despoletam várias interações não-verbais das quais se destaca a imitação e vários diálogos.
- As madeiras despoletam explorações diversas e de grande criatividade no brincar individual e explorações, ainda, mais complexas no brincar em grupo.
- As madeiras possibilitam que as crianças explorem a sua imaginação com facilidade.
- As madeiras impulsionam interações entre um grande número de crianças com facilidade.
- As crianças atribuem com muita facilidade significados e representações aos tecidos.
- Os tecidos e os materiais naturais despoletam interações criança-adulto.
- Os tecidos estimulam muitas interações do tipo verbal entre as crianças.
- Os materiais naturais despoletam conflitos e desinteresse por parte de algumas crianças.
- Um dos materiais naturais, os bugalhos, instiga muita curiosidade nas crianças.
- A exploração dos tubos transmite tranquilidade às crianças.
- Os tubos despoletam interações de grande complexidade, tanto no brincar individual como no brincar em grupo.

2.4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

2.4.1 – CONCLUSÕES DO ESTUDO

Em conclusão do ensaio investigativo, proceder-se-á à apresentação dos resultados que emergiram deste percurso investigativo. O objetivo principal desta investigação foi entender “Como é que as peças soltas, integradas em ambientes previamente preparados, podem ser uma ferramenta pedagógica facilitadora do envolvimento e das interações de crianças em Jardim de Infância?”, além de responder aos três objetivos estabelecidos inicialmente.

Ao longo da investigação, mais concretamente de sessão para sessão, observou-se um aumento progressivo do envolvimento e das interações nas crianças. Este crescimento é notável, considerando que as crianças nunca haviam tido experiências com peças soltas. Os dados mostrando-nos claramente que o contacto regular com ambientes preparados com peças soltas é, sem dúvida, facilitador do envolvimento e das interações das crianças.

A observação das interações e diálogos estabelecidos durante a exploração das peças soltas ao longo das sessões revela um aumento tanto na quantidade como na complexidade das interações. As interações que mais se evidenciaram foram as do tipo criança-objeto e depois criança-criança. Em poucas situações surgiu a interação criança-adulto e, geralmente, ocorriam quando as crianças precisavam de ajuda ou estavam curiosas sobre os objetos. Além disso, a interação não-verbal foi a mais observada em todas as sessões, seja no contacto com as peças soltas ou com as outras crianças, manifestando-se principalmente através da imitação, ação fundamental na aprendizagem das crianças.

Em todas as sessões existem vários indicadores de envolvimento que nos mostram as diferentes (re)ações das crianças ao interagirem com estes objetos. São de destacar a “persistência”, a “complexidade”, a “criatividade” e a “linguagem” ao longo das sessões. O indicador de envolvimento “persistência” evidenciou como as peças soltas incentivam o desenvolvimento de capacidades através da tentativa-erro promovendo a resiliência. O indicador “complexidade e criatividade” foi-se revelando cada vez mais à medida que as crianças se apropriavam dos objetos e se sentiam mais confortáveis para explorar a sua imaginação. Por fim, o indicador “linguagem” revelou o significado simbólico que os

objetos tinham para cada criança, proporcionando ao adulto uma visão sobre as suas interpretações.

No início das sessões, a grande maioria do grupo mostrou envolvimento através da evidência de sinais como gritar o nome dos objetos e dizer “uau”, ou seja, por meio do indicador “linguagem” e através do “tempo de reação” em que iniciava a exploração dos objetos. Com o tempo, as reações observacionais iniciais diminuíram à medida que as crianças se foram familiarizando com os objetos, mostrando que um contacto regular com as peças soltas é essencial para as crianças poderem desfrutar destes objetos e de todas as suas potencialidades.

Por fim, foi, ainda, possível compreender que existem fatores que influenciam a exploração dos objetos, como o fator novidade, a quantidade de objetos e o ambiente preparado. Ao longo das sessões, foi claramente perceptível que o ambiente previamente preparado afeta positivamente o envolvimento das crianças na exploração dos objetos, bem como o tipo de explorações e interações que surgem. Assim, pensar no ambiente e prepará-lo com intenção é fundamental para proporcionar reações de maravilhamento e potenciar a exploração das peças soltas.

2.4.2 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Durante a concretização deste estudo, surgiram algumas limitações que influenciaram o seu desenvolvimento. A inexperiência enquanto investigadora condicionou o processo de recolha de dados e a sua posterior análise. Apesar desta recolha ter sido pensada, é difícil recolher dados detalhados de 25 crianças. Esta opção, apesar de ter sido muito significativa para todas as crianças à sua maneira, fez com que emergisse a necessidade de realizar vídeos de grande plano, que dificultaram muito a análise e exigiram muito tempo. Estes vídeos, apesar de nos darem uma visão geral de todas as crianças, não captaram todas as falas das crianças nem alguns momentos que exigiam uma observação mais próxima. Assim, foi preciso recorrer às notas de campo e fotografias para conseguir obter o máximo de informação. Contudo, uma parte significativa da informação foi perdida por não ter sido registada no momento.

Apesar de considerar que a quantidade de peças soltas foi a suficiente na maioria das sessões, exceto na sessão com materiais naturais, onde a falta de variedade foi evidente, a gestão dos materiais revelou-se um dos aspetos mais desafiadores do estudo, devido à

logística envolvida. Recolher uma grande quantidade de materiais com características diferentes (ex. tubos grandes, médios, pequenos) para 25 crianças é uma tarefa exigente. Além disso, é preciso uma organização meticulosa para levar a quantidade necessária de peças para a escola e preparar o ambiente, porque exige coordenação e tempo.

2.4.3 – RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

As recomendações no âmbito da prática incidem no procurar, enquanto educadores, introduzir as peças soltas nos seus contextos, tanto no exterior como no interior, porque a preparação de ambientes nestes dois locais, apesar de resultados diferentes, é muito significativa no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, é essencial que os profissionais da área da Educação de Infância observem atentamente o envolvimento das crianças, compreendendo a relevância das peças soltas para elas e ter isso em consideração na sua prática. É também importante que os educadores se interessem, reflitam e investiguem sobre as interações promovidas pelas peças soltas, procurando maneiras de as ampliar de forma eficaz.

Por fim, poderia ser interessante, em investigações futuras, recolher peças soltas com as crianças e as famílias para depois então serem exploradas, uma vez que durante esta investigação, as crianças mostraram interesse em recolher peças e trazê-las para a sala para as explorarem com as outras crianças. Essa abordagem poderia enriquecer significativamente as experiências de aprendizagem das crianças e permitir que as famílias conhecessem efetivamente as potencialidades das peças soltas.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada simboliza o fechar de um percurso académico marcado pela incerteza e receios, mas principalmente pela imensa felicidade e sentimento de realização por todas as oportunidades de aprendizagem e momentos vivenciados ao longo destes dois anos. A sua concretização, apesar de desafiante, permitiu-me refletir acerca das quatro práticas vivenciadas em Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo e, ainda, contactar com o mundo da investigação.

Ao longo deste percurso, refleti o papel de educadora/professora e aprendi que a reflexão é uma prática fundamental para o nosso desenvolvimento profissional. Todas as Práticas Pedagógicas e experiências refletidas foram cruciais para a construção da minha identidade enquanto futura educadora e professora. Aprendi a retirar o melhor que a Educação de Infância e o 1.º Ciclo têm para oferecer e a ver isso como uma vantagem nas minhas práticas e futuro profissional, pois considero que quando temos contacto com os dois mundos, ganhamos uma nova visão sobre o que pode ser a nossa prática. Destaco, ainda, o ciclo iterativo, que foi um processo fundamental em cada prática. A observação, a planificação, a intervenção, a avaliação e a reflexão são momentos cruciais que fui aperfeiçoando ao longo do meu percurso e que pretendo continuar a melhorar. Por fim, aprendi que a partilha de reflexões e de conhecimentos com os outros enriquece a nossa prática e permite fazer mais e melhor pelas crianças.

A elaboração da dimensão investigativa fez-me perceber que um professor/educador é também um investigador constante na sua prática. Compreendi que a investigação, apesar de ser um processo que envolve muitos desafios, é um meio fundamental para responder a questionamentos e inquietações que possam surgir e para a partilha de conhecimentos. Este processo permitiu-me ampliar e aprofundar conhecimentos, além de aprender mais sobre como a criação de ambientes previamente preparados com peças soltas são propulsores do envolvimento da criança e de interações.

Por fim, guardo comigo cada lágrima, cada sorriso, cada experiência e cada momento vivenciado com cada criança que me permitiram ser quem sou hoje. Este foi um trajeto cheio de percalços, mas que realçou a minha admiração por esta profissão. Pretendo assim ser uma professora/educadora que sabe ouvir a criança, que reflete para melhorar a sua prática e, acima de tudo, que respeita a individualidade e o espaço de cada criança.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e prática de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alexandre, D., & Vieira, M. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9 (2), 207-217.
- Almeida, T., & Grande, C. (2014). Conceito de envolvimento da criança em contexto pré-escolar: Estudo do envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais em contextos pré-escolares inclusivos. In Baptista, T., Rodrigues, F., Berdullas, M., Biscaia, C., Saunders, S., Neto, D., Lino, T., Espassandim, T., Fernandes, C., Pereira, T., & Janeiro, C, *Actas do IX congresso iberoamericano de psicologia 2º congresso ordem dos psicólogos portugueses* (pp. 1529-1543). Ordem dos psicólogos portugueses. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111354/2/259403.pdf>
- Alves, G., & Ferraz, D. (2022). *A importância das relações entre família e escola no desenvolvimento emocional*. Faculdade Adventista Paranaense, 1-18. <https://philos.sophia.com.br/terminalri/9205/VisualizadorPdf?codigoArquivo=363&tipoMidia=0>
- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf>
- Amorim, K., Anjos, A., & Rosseti-Ferreira, M. (2012). Processos Interativos de Bebês em Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389
- Associação Escola da Floresta (2017). *O que é a escola da Floresta?*. Associação Escola da Floresta. <https://escolasdafloresta.pt/o-que-e-a-escola-da-floresta-2/>
- Azevedo, A., & Mesquita, A. (2023). O espaço escolar como elemento curricular da educação infantil. *Revista de gestão e secretariado*, 14(10), 16741-16755. <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2538/1674>

- Baccon, A., & Arruda, S. (2015). Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. *Práxis Educativa*, 10(2), 463-487.
<https://www.redalyc.org/pdf/894/89438284011.pdf>
- Bandeira, G. (2021). Diálogo entre família e escola: necessidade ou entrave?. *Ensino em perspectivas*, 2(2), 1-16.
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5306>
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Barbeito, L. (2022). A escuta da infância na Creche – Que caminhos descubro na escuta?. In L., Ribeiro, *Cadernos de Educação de Infância* (28-39). APEI.
<https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-125>
- Becker, F., & Wiebusch, A. (2022). O jogo heurístico na educação infantil: um relato de experiência com crianças de uma escola municipal. *Zero-a-Seis*, 24(46), 1498-1517.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/86789/51886>
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento* (12.^a ed.). Artmed.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em Educação de Infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174866/V.72%20p%2085-104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação.
- Bilória, J., & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na educação infantil. *Revista Fafibe On-Line*, (6), 1-7.
<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>

- Bitencourt, A., Dias, F., Stein, J., Focesi, L., Fochi, P., & Menta, S. (2023). Jogo Heurístico. In P. Fochi (Ed.), *O brincar heurístico na Creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI* (pp. 47-63). APEI.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto editora.
- 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>
- Borges, A. C., & Figueira, S. (2021). Descobrir o mundo: a brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na Educação de Infância. *Mediações*, 10 (1), 38-54.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41744/1/Descobrir%20o%20mundo%20-%20pp.%2038-54.pdf>
- Braga, J. (2012). Interação como contexto da Comunicação. *Matrizes*, 6(1), 25-41.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143024819003>
- Brait, L., Macedo, K., Silva, F., Silva, M., & Souza, A. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrónica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí*, 8 (1), 1-15.
- Brito, V. (2024). Jogos e tecnologias integradas à sala de aula na educação especial. *Revista OWL*, 2(3), 22-34.
<https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/209/208>
- Cabrito, B. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. *Cadernos CEDES*, 29 (78), 178-200.
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zLzLGpYQGc3ycFYC4f4PhZL/?format=pdf>
- Cardona, M. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, M. (2012). *Criando Contextos de qualidade em Creche: Ludicidade e aprendizagem* [tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748>

- Cardoso, M., Lago, F., & Santos, C. (2021). A magia dos brinquedos da natureza: a potência dos quatro elementos – terra, água, ar e fogo. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2(6), 1-17. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche*. Porto editora.
- Ceppi, G., & Zini, M. (2013). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Penso.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista UIIPS*, 5(1), 98-118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2017). *Planejando o trabalho de grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. Penso.
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Artmed.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, A., Moreira, A., & Sá, P. (2021b). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*. UA Editora; Universidade de Aveiro; Serviços de documentação, Informação Documental e Museologia.
- Costa, S., Bortoloci, N., Broietti, F., Vieira, R., & Tenreiro-Vieria, C. (2021a). Pensamento crítico no ensino de ciências e educação matemática: uma revisão bibliográfica sistemática. *Investigações em Ensino de Ciências*, 26 (1), 145-168. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n1p145>
- Correia, N., & Aguiar, C. (2021). Promover a participação das crianças: O papel dos/as coordenadores. In L. Ribeiro, *Cadernos de Educação de Infância nº124* (83-92). <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-124>
- Coutinho, L., Oliveira, S., & Figueiredo, A. (2022). A rotina na educação infantil. *14ª Jornada Científica e Tecnológica do Ifsuldeminas*, 14 (2), 1-4. <https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/view/270>

- Cruz, A., Oliveira, K., & Neto, I. (2023). A importância do brincar e dos jogos na aprendizagem das crianças da educação infantil. *Revista Foco*, 16(10), 1-17. <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3225/2124>
- Cruz, G., Dominguez, C., & Carreira, R. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento, *Educar para o pensamento Crítico na sala de aula* (1-22). PACTOR.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Peças soltas – Inspirando o brincar nas crianças*. APEI.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022a). *Peças soltas 2 - Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos*. APEI
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022b). *Peças soltas 3 - Estimular ambientes culturalmente sustentáveis*. APEI
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022c). *Peças soltas 4 - Estimular a aprendizagem no século XXI*. APEI
- 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

Duque, I., Coelho, A., Vale, V., Bigotte, Em, Ferreira, A., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de estudos e investigação em psicologia y educación*, *Extr(10)*, 111-117.

<https://www.researchgate.net/publication/285549665> Oferta educativa outdoor como complemento da Educacao Pre-Escolar Os beneficios do contacto com a natureza

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As Cem linguagens da criança* (pp. 24-35).

Espadilha, S., Friães, R. (2019) Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer?: um estudo sobre a importância do espaço exterior no Jardim de Infância in Pires, C., Lino, L., Pereira, S., Leite, T., *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (6-17) Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11827/1/Envolvendo-me%20na%20naturezaposso%20brincar%2c%20aprender%20ecrescerlivro_atas_4_eme.pdf

Fazenda, I., Varella, A., & Almeida, T. (2013). Interdisciplinaridade: tempo, espaços, proposições. *Revista e-Curriculum*, 11(3), 847-862. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14914>

Ferreira, B., Borges, P., & Seixas, S. (2010). Os medos na 2ª Infância: concepções e práticas do educador de infância. *Interacções*, 6(15), 26-40. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/424>

Ferreira, S., & Trinches, M. (2009). O envolvimento parental nas instituições de educação Infantil. *Revista pedagógica*, 11(2), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5611580>

Filipe, S., Silva, B, & Gomes, A. (2021). Perspetivas sobre a participação da criança no ambiente educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 57-75. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7003>

Flabiano-Almeida, F. & Limongi, S. (2010). O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 15(3), 458-464. <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/6mzHvhwqX7P5q7hJMFLjPZP/?format=pdf>

- Flannigan, C. & Dietze, B. (2017). Children, Outdoor Play and Loose Parts. *Journal of childhood studies*, 42 (4), 53-60.
- Figueiredo, L., & Sousa, R. (2021) Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano. *Revista Educação Pública*, 21(36), 1-7.
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/36/ambientes-de-aprendizagem-para-alem-do-espaco-desenvolvimento-implicacoes-perspectivas-e-o-metodo-montessoriano>
- Fochesato, P. (2022). Currículo integrado: a interdisciplinaridade como eixo norteador frente à formação Omnilateral do aluno. *Studies in Education Sciences*, 3 (3), 1107-1123.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na Creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.
- Fonseca, J. (2015). A cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, 20, 214 – 223.
https://www.researchgate.net/publication/290649074_Educar_para_a_cidadania_ativa_o_papel_da_integracao_curricular
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. (2015). A planificação em Creche: evidências da prática. *Zero-a-seis*, 17(32), 154-169.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2015n31p154/30333>
- Gandini, L. (2016a). História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As Cem linguagens da criança* (pp. 45-85).
- Gandini, L. (2016b). O atelier: uma conversa com Veia Vecchi. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As Cem linguagens da criança* (pp. 302-313).
- Gandini, L. (2016c). Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As Cem linguagens da criança* (pp. 316-336).

- Gandini, L. (2016d). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As Cem linguagens da criança* (pp. 138-149).
- Gibson, J., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children`s cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9, 295-309. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5680404/pdf/12310_2017_Article_9220.pdf
- Gnoatto, P., & Umbelino, J. (2020). Elementos constituintes da atividade do brincar: imaginação e imitação como síntese na ação da criança. *Zero-a-Seis*, 22(42), 770-795. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121767>
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em Creche* (2.ªed.). Artmed.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: educar e cuidar em Creche*. APEI.
- Gouvêa, M. (2011). Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação & Realidade*, 36(2), 547-567. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11394>
- Grillo, M., & Freitas, A. (2010). Autoavaliação: porque e como realizá-la. In M. Grillo, & R. Freitas, *Por que falar ainda em avaliação?* (45- 49). EDIPUCRS.
- Guerra, M., Gomes, C., & Ribeiro, W. (2020). Sala de aula digital e o uso das tecnologias na educação: perspectivas Freireanas. *Diálogos interdisciplinares*, 9(5), 36- 48. <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/946/920>
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes - Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167-187. https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf

- 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.13380v>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social (2010). *Manual dos processos-chave Creche*. (2ª ed.). Portugal.
- Junior, G., Abud, K., & Gonçalves, R. (2023). Gestão de sala de aula: uma abordagem da liderança situacional para garantir a aprendizagem individual. *Revista Foco*, 16(9), 1-11. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n9-066>
- Junior, R., & Santos, J. (2015). Influência do professor na aprendizagem significativa do aluno durante e após o ensino médio. *Revista UNILUS Ensino e Pesquisa*, 12(27), 36-41. <http://revista.lusiada.br/index.php/ruep/article/view/380/u2015v12n27e380>
- Kaizer, D. M. & Konrath, R. D. (2018). Diálogos: reflexões sobre a concepção de infância na contemporaneidade. *Revista académica Licencia&acturas*, 6(1), 128-133. <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/147/154>
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na Educação de Infância* (2.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kalleder, H. (2012). A importância do trabalho e equipe no ambiente cooperativo. *FABE em revista*, 3(3), 1-9. <http://fabeemrevista.com.br/3/02.pdf>
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*.
- Kishimoto, T. (2013). Brincar, letramento e infância. In T. M., Kishimoto & J. Oliveira-Formosinho (org.), *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar* (pp.21-40). Penso.
- Leandro, C. R., Melo, F. & Monteiro, E. (2015). A Dança na Educação: uma abordagem interdisciplinar da Dança Criativa e o Estudo do Meio em escolas portuguesas. *Dança*, 4(2), 39-53.

- Leite, B. (2022a). Prefácio. In M. Oliveira.; M. Rodrigues S. Milhano (Org.), *A voz e a agência da criança – Abordagem de projeto na formação de educadores de infância* (pp. 9 – 12). Associação de Profissionais de Educação de Infância, & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. <https://doi.org/10.25766/7016-ax18>
- Leite, B. (2022b). Considerações finais – Leitura comentada. In M. Oliveira.; M. Rodrigues S. Milhano (Org.), *A voz e a agência da criança – Abordagem de projeto na formação de educadores de infância* (pp. 171-175). Associação de Profissionais de Educação de Infância, & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. <https://doi.org/10.25766/7016-ax18>
- Libânio, S. & Linhares, E. (2020). Os espaços exteriores: contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º CEB. In M. J. Cardona & E. Linhares (Eds.), *Da prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico* (pp. 90-112). Instituto Politécnico de Santarém - UI_IPS/ESSE.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na Educação de Infância perspectiva através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre educação*, 25(3), 137-154.
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0521.pdf>
- Maia, V. & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. https://www.researchgate.net/publication/338333429_A_diferenciacao_pedagogica_no_contexto_da_educacao_inclusiva
- Manfré, V., & Ariosi, C. (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/2640/2902>

- Mantovani, M., & Ribeiro, M. (2018). A influência da comunicação não verbal na interação humana. *Revista Vale*, 16(2), 1-10. http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/4474/pdf_843
- Masola, W., & Allevato, N. (2019). Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. *Educação Matemática Debate*, 3 (7), 52-67. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/78>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da educação; Direção geral de inovação e desenvolvimento curricular.
- Marc, E., & Picard, D., (2011). *A interação social*. Rés-Editora.
- Marques, A., & Almeida, M. (2011). A documentação pedagógica na Educação Infantil: trançando caminhos, construindo possibilidades. *Revista de Educação Pública*, 20(44), 413-428. <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n44/v20n44a02.pdf>
- Martins, R., & Garanhani, M. (2011). A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?. *Revista Diálogo Educacional*, 11(32), 37-56.
- Medeiros, A. (2018). Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. *Sabedoria Política*. <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade/>
- Meireles, P., & Tavares, S. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf
- Mendes, D., & Moura, M. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(2), 307-327.
- Mendes, I., & Figueira, S. (2022). Crescemos juntos: As interações entre pares na Creche e no Jardim de Infância. *Medi@ções*, 10(1), 22-37. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i1.346>
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- Moura, M. L., & Ribas, A. F. (2002). Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 207-215. <https://www.scielo.br/j/epsic/a/R5qsTxMj75VT6FqTrrvdhrB/?format=pdf&lang=pt>
- Neto, C. (2020a). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos da Educação de Infância*, 120, 37-41. APEI. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-120>
- Neto, C. (2020b). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Nicola, J., & Paniz, C. (2016). A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. *NEaD-Uneso*, 2(1), 355-381. <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/infor2120167>
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 1 (XXII), 81-93. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5957/1/2004_22%281%29_81.pdf
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. O., & Formosinho, J (2013). Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança. In M. Oliveira & A. Godinho, *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (57-72). Folhetos edições & design; centro de investigação identidades e diversidades
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). Introduzindo a abordagem de projeto na formação inicial de educadores. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Org.), *A voz e a agência da criança – Abordagem de projeto na formação de educadores de infância* (pp. 15-18). Associação de Profissionais de Educação de Infância, & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. <https://doi.org/10.25766/7016-ax18>

- Oliveira, S., Arantes, A., & Mota, V. (2021). Meu Jardim de Emoções: jogo para compreensão de expressões faciais para crianças e adolescentes autistas. *Education Track*, 549-555. https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2021.19688.
- Oxford Play Association (2015). *Loose parts for play*. <https://oxonplay.org.uk/loose-parts-for-play/>
- Papalia, D.E & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. AMGH.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Peças, A. (2020). As crianças, nossos semelhantes - uma breve nota reflexiva sobre os direitos da criança. In, L. Ribeiro, *Cadernos de Educação de Infância - direitos da criança 30 anos* (pp. 6-7). APEI. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-120>
- Pedroso, J. V. (Coord.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf
- Pereira, I., & Castanheira, L. (2020). O lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem: uma experiência pedagógica com crianças. In R. Lopes, C. Mesquita, E. Silva, & M. Pires, (Eds.), *V encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 631- 639). Instituto Politécnico de Bragança. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/23085/2/LC%20-%20incte2020_livro_de_atas-2.pdf
- Pinheiro, A., Neves, M., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C., & Marques, M. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de estudo*, (6), 129-142. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf
- Pinto, F. (2011). Diferenciação pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 149-166.

https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6376/1/caderno_investigacao_aplica_da_n5_75-84.pdf

- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade aberta.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche: II – Práticas pedagógicas de qualidade*. Ministério da Educação/DGE, Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social/ISS, I.P.
- Pomatti, D., Foschiera, E. M. (2020). *O contacto com a natureza e o desenvolvimento sensório-motor de criança da educação infantil*. Universidade de Passo Fundo
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Gradiva.
- Redin, M., & Fochi, P. (2014). *Infância e educação infantil II: linguagens*. Unisinos.
- Ribeiro, M. (2020). A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC. *Rev. Educ.*, (161), 142-157.
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Routledge.
- Rios, S., Costa, J., & Mendes, V. (2016). A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. *Discursos fotográficos*, 12(20), 98-120. [DOI10.5433/1984-7939.2016v12n20p98](https://doi.org/10.5433/1984-7939.2016v12n20p98)
- Rizzi, K. (2022). *Intervenções para desenvolvimento de habilidades de gestão da sala de aula: uma revisão integrativa* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.47.2022.tde-16112022-190750>
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks: a guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.

- Rodrigues, A., Carretta, A., & Gentil, V. (2021). O lúdico como estratégia do processo de ensino-aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 82-87. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22499/18007>
- Roldão, M. (2009). *Gestão do Currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Russel-Bowie, D. (2006, April). To integrate or not to integrate: that is the question! Maintaining unity and integrity across the arts in an integrated curriculum. In *Dialogues and Differences Symposium Proceedings* (pp. 68-76).
- Santos, C., Conte, E., & Habowski, A. (2019). Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. *Educação em Prespetiva*, 10, 1-16.
- Santos, L., Esteves, M., & Saúde, A. (2015). *Referencial de Educação para o Risco - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco.pdf
- Semechechem, J. (2012). A participação oral em uma sala de aula de escola publica: modelos internacionais na construção conjunta (ou não) do conhecimento. *Revista Eletrónica de Linguística*, 6(1), 528-548. <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14756/9733>
- Silva, A., & Pinto, J. (1999). *Metodologia das ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Silva, D. (2015). Educação e ludicidade: um diálogo com a pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, (56), 101-113. <https://www.scielo.br/j/er/a/9BdKCJfZZFSM9KkkwTFc6yD/?format=pdf&lang=pt>
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Silva, I. (2007). O professor mediador. *Cadernos de pedagogia Social*, 1, 117-123.
<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1918>
- Silva, J., Salles, R., & Silva, M. (2022). Utilização de novas tecnologias em sala de aula: uma análise dos desafios e possibilidades na ótica da gestão escolar. *Brazilian Journal of development* 8(7), 49008-49030.
- Silva, L., & Angelim, C. (2017). O Lúdico como ferramenta no ensino da matemática. *Revista multidisciplinar e de psicologia*, 11(38), 897-909.
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/959>
- Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savonitti, B., Silva, M. (2000). Comunicação não verbal: Reflexões acerca da linguagem corporal. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(4), 52-58. <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n4/12384.pdf>
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T., Sarmiento, F., Ferreira, & R., Madeira, *Brincar e aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Silva, R., & Almeida, M. (2013). Análise da interação verbal na teoria Bakhtiniana. *Revista Eletrônica do Netlli*, 2(1). <https://core.ac.uk/download/pdf/230133737.pdf>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância*. Ministério da Educação.
- Singer, E. (2016). Theories about young children's peer relationships. In T. David, K. Goouch, & S. Powell (Eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*, (pp.110-118).
https://www.researchgate.net/profile/Elly-Singer/publication/50874319_Peer_relationships_in_early_childhood_education_and_care/links/5be832b492851c6b27b73e3b/Peer-relationships-in-early-childhood-education-and-care.pdf
- Sousa, A., Presado M., & Cardoso, M. (2019). Análise de vídeos como metodologia de investigação: revisão sistemática. *Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2(2), 3-15.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9063/1/193-Texto%20Artigo-714-1-10-20191228.pdf>

- Sousa, D., & Ramos, R. (2020). Importância da educação ambiental no sistema de ensino Básico Português, 1.º ciclo. *Adolescência*, 7(1), 37-89.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola- família- comunidade: uma relação para o sucesso educativo. In UCP (Ed.), *Gestão e Desenvolvimento* (pp. 141-156). <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/133>
- Souza, A., Rodrigues, E., Silva, E., Magalhães, I., Rodrigues, S., & Andrade, W. (2022). *O brincar em Vygotsky: Educação Infantil*. Belo Horizonte.
- Souza, E., Pasin, H., Silva, M. & Sales, P. (2017). Interação social e o processo de mediação entre crianças de uma escola de educação infantil. *Psicologia*, 1-20. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0429.pdf>
- Souza, F., Altoé, S., & Pacheco, L. (2021). Ateliê lúdico e expressivo: considerações sobre o brincar com crianças acolhidas. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 21(spe), 1313-1329. <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/63942/40267>
- Spencer, R., Joshi, N., Branje, K., McIsaac, J-L, Cawley, J., Rehman, L., Kirk, S., & Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS Public Health* 6 (4), 461-476. <https://www.aimspress.com/article/10.3934/publichealth.2019.4.461>
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. ArtMed.
- Tardelli, A., França, J., Dias, A., Vivacqua, A., & Borges, M. (2019). A Influência da Personalidade do aluno na construção de grupos de trabalho em sala de aula. *VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação; Anais do XXX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 1916-1925. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2019.1916>
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos das Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). UEM.

- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. Consultado a 20 de agosto de 2024 em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (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. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Welter, C., & Toscan, J. (2023). O brincar heurístico invadiu minhas aulas, e agora?. *Revista Foco*, 16(2), 1-23. <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/687>
- Zatti, F., Agranionih, T., & Enricone, B. (2010). Aprendizagem matemática: desvendando dificuldades de cálculo dos alunos. *Perspectiva*, 34(128), 115-132. https://uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_142.pdf

ANEXOS

ANEXO 1 – Reflexões em contexto de Creche

- Primeira Reflexão de grupo com componente individual: 26, 27, e 28 de setembro e 3 e 4 de outubro.

Esta reflexão de grupo, assenta nas observações nos dias 26, 27 e 28 de setembro e de 3 e 4 de outubro, no [...], em contexto de Creche com crianças de dois anos de idade. Ao longo desta reflexão iremos referir os nossos receios, as nossas dificuldades e o que aprendemos com a educadora e o grupo de crianças. No final estão presentes as duas reflexões individuais acerca destes dias de observação.

Quando chegámos ao colégio fomos muito bem recebidas pela equipa que trabalha na instituição, a qual se disponibilizou sempre a responder às nossas dúvidas.

No início estávamos um pouco receosas, pois não conhecíamos a instituição nem o grupo de crianças com o qual iríamos realizar a nossa Prática Pedagógica, mas com o passar do tempo começámos a sentir-nos mais seguras e confiantes.

No primeiro contacto com as crianças, estas demonstraram-se recetivas e intrigadas por terem duas pessoas desconhecidas a invadirem o seu espaço. Passado algum tempo e após algumas tentativas de interação, algumas das crianças mais extrovertidas começaram a sorrir para nós e posteriormente a interagir connosco. No final do dia a maioria das crianças já se encontrava à vontade connosco.

Desde a nossa chegada que a educadora da sala [...], se disponibilizou para nos ajudar, responder às nossas dúvidas e receios e ceder informação acerca da instituição, da sala e do grupo de crianças. A educadora [...] explicou-nos como o colégio funciona, as necessidades de algumas crianças, bem como alguns aspetos da rotina das mesmas.

Durante as nossas observações foi-nos possível verificar as necessidades, os interesses e as características de cada criança. Conseguimos também perceber a sua rotina, a sua autonomia quer nos momentos de refeição, quer no momento de higiene antes da sesta e as interações estabelecidas entre criança-criança e educadora/auxiliar-criança.

Com o passar do tempo começámos a ficar mais a par do funcionamento da instituição, dos espaços e dos recursos que podemos utilizar nas nossas planificações futuras, da rotina da sala, das especificações alimentares e higiénicas de cada criança, do desenvolvimento de cada criança e de como agir perante as crianças em algumas situações.

Uma das nossas maiores dificuldades foi perceber em certos momentos se deveríamos agir de uma forma ou de outra perante uma situação. Existem, ainda, outras dificuldades tais como, na hora da sesta quando algumas crianças têm dificuldade em adormecer, na hora da refeição quando as crianças não querem comer, no controlo de brigas pelo mesmo objeto, a entender o que nos querem dizer, a distribuir a mesma atenção por todas as crianças, a realizar observações e a prestar atenção ao grupo todo em simultâneo.

Contudo, ao longo destes cinco dias fomos conseguindo obter e implementar estratégias que nos auxiliaram muito a atenuar estas dificuldades.

Desta forma concluímos que os momentos de observação e de recolha de dados foram e são importantes porque “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2011, p.6). Todo o processo de observação foi fundamental para a recolha de informação e preparação para as nossas intervenções futuras, seguindo os interesses, as necessidades e as características do grupo de crianças. Pensamos que conseguimos desenvolver uma boa ligação com todas as crianças, o que será fundamental para as nossas intervenções. Sentimos assim que ultrapassámos a maioria das nossas dificuldades e receios, o que nos faz sentir mais seguras e capacitadas.

Cátia Pinto

[...]

Marta Santos

As duas primeiras semanas de observação foram um misto de emoções. No início o nervosismo era muito, pois iria conhecer um local novo, com pessoas e crianças novas, mas o desejo de iniciar esta nova etapa era, ainda, maior, mal podia esperar por conhecer o [...] e o grupo de crianças.

Com o passar dos dias a segurança foi crescendo ao começar a compreender a rotina do grupo, bem como a perceber quais eram os interesses, as necessidades e as características de cada criança. A interação com as crianças foi crescendo de dia para dia, o que foi essencial para me sentir mais segura e acolhida.

No primeiro dia as educadoras prepararam uma saída ao pinhal, o que nos possibilitou conhecer um dos vários espaços verdes que existem perto da instituição e observar como este contacto com a natureza é essencial, pois de acordo com Pomatti e Foschiera (2020) este possibilita um desenvolvimento integral do indivíduo, facilita a aprendizagem além de estimular a imaginação. Através das atividades desenvolvidas pela educadora, foi possível observar como a educadora privilegia este contacto com a natureza.

Na rotina, o grupo de crianças mostrou-se autónomo e participativo. Em alguns dias, ocorreu um atraso no almoço, o que fez com que as crianças, na hora de comer, ficassem mais agitadas, levando por vezes à birra, o que é normal, pois de acordo com Gouveia (2009), o sono, o cansaço e a fome são alguns dos fatores desencadeantes da birra.

Os momentos em que senti mais dificuldades foram sem dúvida as birras e os momentos de conflito entre as crianças, isto porque em certas situações torna-se difícil saber quando e como devemos agir. Algumas das crianças têm comportamentos agressivos com os colegas, como morder, empurrar e bater, ao investigar e refletir sobre esta problemática percebi que estas atitudes são normais nesta idade. De acordo com Brazelton e Sparrow (2010), a agressividade pode significar apenas a afirmação do eu.

Em suma, estas duas semanas foram essenciais para conhecer a instituição e o grupo de crianças, estando mais preparada e segura para atender às características do grupo. As

minhas expectativas para esta prática estão elevadas, pois sei que posso contar sempre com toda a equipa do [...].

Referências Bibliográficas

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2010). *A criança e a disciplina*. Presença.

Gouveia, R. (2009). *As birras na criança*. Port Clin Geral, 25(1), 702-705.

Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

Pomatti, D., Foschiera, E. M. (2020). *O contacto com a natureza e o desenvolvimento sensório-motor de criança da educação infantil*. Universidade de Passo Fundo

- Reflexão individual: 9, 10 e 11 de janeiro

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de creche e tem como intuito refletir sobre a minha atuação nos dias 9, 10 e 11 de janeiro, no [...], com crianças de dois anos de idade.

Esta semana quatro crianças transitaram para o Jardim de Infância. No início senti-me um pouco perdida, em primeiro lugar porque o número de crianças reduziu, em segundo porque já não lá estavam aquelas crianças e em terceiro porque o grupo de crianças ficou totalmente diferente ao nível de interesses, necessidades e comportamentos. No entanto, penso que esta experiência foi positiva no sentido de me fazer lidar com a mudança e de me fazer ter um olhar mais atento para conhecer o grupo de crianças novamente.

Relativamente às atividades de segunda e terça, na minha perspetiva, foram um sucesso, visto que tanto com as garrafas, como com as luvas sensoriais, as crianças estiveram muito envolvidas. Estes materiais ficaram na sala para que as crianças os utilizassem quando pretendessem e a verdade é que os utilizaram várias vezes durante esta semana, não só da forma como era proposta, mas das mais diversas formas, dando uso à sua imaginação.

Enquanto as atividades de segunda e terça foram mais adequadas às novas idades do grupo de crianças, penso que a atividade quarta já não se adequou tão bem. Na minha perspetiva, a proposta era um pouco complexa e não estava se encaixava tão bem dentro dos interesses das crianças, como as propostas dos dias anteriores. Acho que quando eu e a minha colega pensámos esta atividade, ainda, estávamos muito direcionadas para o grupo de crianças que tínhamos, sendo a pintura um dos seus grandes interesses, mas está tudo bem, dado que esta foi a primeira semana com grupo de crianças e que, ainda, estávamos numa fase de adaptação, desta forma este seria um aspeto a considerar na planificação da semana seguinte, se esta houvesse.

Nesta semana, sinto que consegui, finalmente, observar mais a fundo os interesses das crianças. Esta era uma das minhas grandes dificuldades, pois penso que ao me envolver com as crianças me esquecia de tirar um bocadinho para me afastar, ou para parar e observar. Acho que a observação foi uma das minhas grandes dificuldades ao longo deste

estágio, no entanto, penso que consegui, aos poucos, ir desenvolvendo estratégias e competências que me fizeram evoluir neste aspeto.

O último dia foi sem dúvida triste e alegre. Triste porque para além de ser o último dia de estágio, não houve aquele momento de despedida, porque quando fomos embora, as crianças estavam a dormir. Gostava que tivesse sido de outra forma. Alegre, dado que foi mais uma etapa concluída neste percurso, saí da instituição a sentir que dei o meu melhor e de coração cheio de momentos que vou levar para a vida toda.

- Segunda reflexão de grupo com componente individual: 10, 11 e 12 de outubro

Esta reflexão de grupo, assenta nas intervenções nos dias 10, 11 e 12 de outubro, no [...], em contexto de creche com crianças de dois anos. Ao longo desta reflexão iremos referir os nossos receios, as nossas dificuldades, um momento marcante, como achamos que correram as nossas intervenções e o que podemos melhorar nas intervenções futuras. No final estão presentes as duas reflexões individuais acerca destes dias de intervenção.

No primeiro dia, 10 de outubro, íamos um pouco receosas por ser o primeiro dia de intervenção, mas com o desenrolar do dia o nervosismo foi substituído por satisfação. Achamos que a atividade não correu como o esperado, visto que as crianças começaram a dispersar e a mostrar pouco interesse. Pensamos que este comportamento se deveu ao facto de que as crianças já estavam sentadas há muito tempo, uma vez que foi cantada a canção do bom dia, contada uma história, tiveram a aula de música e expressão dramática dinamizada pela [...] e, ainda, realizaram a nossa atividade, tudo momentos que exigiam estarem na área do acolhimento sentados e concentrados. Isto fez com que repensássemos as nossas planificações futuras às segundas-feiras, planificando atividades mais movimentadas e que façam as crianças libertarem energia, uma vez que têm sempre a aula de música a meio da manhã.

No segundo dia, 11 de outubro, sentíamo-nos mais confiantes. Achamos que a atividade correu como planeado e correspondeu às nossas expectativas, destacamos apenas uma dificuldade, sentimos que ao estar envolvidas na atividade com as crianças, não conseguimos ficar tão atentas às restantes crianças que já não estão a fazer a atividade. Neste segundo dia, ocorreram alguns conflitos entre as crianças que nos foram difíceis de gerir, nomeadamente na hora do lanche uma criança disse que não queria comer a fruta, o que originou a que mais crianças dissessem o mesmo. Outra situação que se prolongou pelo dia e foi mais intensa do que aquilo que nós já tínhamos observado, foi uma criança que ficou constantemente a andar atrás das outras crianças querendo sempre os objetos que as outras tinham, o que levou à ocorrência de birras.

No terceiro dia, 12 de outubro, a atividade correu bem, mas no início foi difícil de gerir as crianças, pois todas queriam participar ao mesmo tempo, na atividade, mas só podiam participar duas de cada vez. Ainda assim, com a ajuda da educadora cooperante, conseguimos gerir o grupo para que todos realizassem a atividade na sua vez. Neste dia um dos momentos da rotina mais difícil para nós foi a hora do almoço em que várias crianças se recusaram a comer.

Nestes três dias de intervenções percebemos que o momento do conto de histórias desperta muito interesse nas crianças, uma vez que sempre que acabamos de contar a história que levámos, as crianças pedem mais histórias. Foi-nos, ainda, possível reparar que a nossa ligação com as crianças está a aumentar de dia para dia e a maioria das crianças já confia em nós nos momentos de rotina.

O momento que destacamos como mais marcante para nós nestes três dias foi logo no primeiro dia, depois do lanche as crianças estavam muito agitadas, o que levava há existência de muitos conflitos entre elas. A educadora cooperante tinha planeado fazer uma atividade que exigia calma e concentração, mas como as crianças estavam muito agitadas, preferiu trocar essa atividade por outra utilizando música e um foco de luz com estrelas e cores para que as crianças dançassem e que conseqüentemente as acalmou.

Assim, através destas primeiras intervenções, conseguimos conhecer melhor o grupo bem como a individualidade de cada criança, perceber que atividades despertam mais o interesse delas, que nas segundas-feiras temos de ter atividades que não exijam continuar na mesma área da sala e como agir em certos momentos da rotina. Todos os momentos vividos nestes três dias foram fundamentais para a realização das próximas planificações e intervenções.

Cátia Pinto

[...]

Marta Santos

Estes três primeiros dias de atuação foram desafiantes e cheios de aprendizagens. No início senti algum nervosismo, mas com o decorrer do primeiro dia comecei a sentir-me mais segura.

Penso que as atividades desenvolvidas decorreram dentro das minhas expectativas, contudo senti alguma dificuldade em conseguir gerir o tempo entre estar envolvida na atividade e estar atenta às restantes crianças que brincavam. Através destas atividades foi possível observar os interesses e as necessidades de cada criança, o que foi muito útil para reorientar as nossas planificações futuras indo de encontro às mesmas.

De dia para dia, sinto que a minha ligação com as crianças está a aumentar, observo que a maioria das crianças já confia mais em mim para pedir ajuda, para brincar com elas e para que eu participe nos momentos da rotina. Contudo, ainda, existem algumas crianças que não sentem esta segurança, o que é perfeitamente normal.

A educadora deu-nos uma ajuda essencial durante o desenvolvimento das atividades e nos momentos de rotina. Um aspeto a destacar foi o facto de ela observar o que as crianças lhes transmitem e mudar o rumo do que se iria fazer nesse sentido. O que para mim foi uma grande aprendizagem, pois muitas vezes estamos focadas no que temos planificado ou no iríamos fazer e esquecemos de ter em conta aquilo que as crianças nos comunicavam. De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), “a comunicação entre os adultos e as crianças dá-se não só através da linguagem verbal, mas também através da comunicação emocional, do toque e dos gestos que carregam significados” (p.19). Os mesmos autores reforçam esta ideia afirmando que “os educadores empenhados na comunicação autêntica com as crianças procuram escutar a criança

(compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos), respeitar a criança (tomá-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas explícitas sobre a sua capacidade e necessidade de comunicação” (p.19).

Em suma, estes três dias de atuação foram essenciais para conhecer melhor o grupo de crianças, percebendo o que funciona ou não nas nossas planificações e conseqüentemente fazer algumas mudanças para melhorar a nossa prática futura. Para além de desafiantes, estes três dias foram repletos de muitas aprendizagens.

Referência Bibliográfica

Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.

- Reflexão individual: 24, 25 e 26 de outubro

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de creche e tem como intuito refletir sobre a minha atuação nos dias 24, 25 e 26 de outubro, no [...], com crianças de dois anos de idade. Ao longo desta reflexão irei falar das dificuldades sentidas e dos aspetos a melhorar nas atividades desenvolvidas, refletir sobre os momentos da rotina e referir as aprendizagens realizadas.

Nesta semana o tema selecionado foi a pintura, pois este é um dos grandes interesses das crianças e é importante que as crianças tenham contacto com as expressões artísticas, pois de acordo com Leandro, Melo e Monteiro (2015), a criança, através das Expressões Artísticas, comunica e transmite respostas a partir de diferentes estímulos visuais, auditivos, olfativos, tácteis e cinestésicos, desenvolvendo diferentes formas de expressar ideias, conceitos e sentimentos, reforçando e construindo a sua autoestima, criatividade e imaginação.

A atividade de segunda-feira consistiu na pintura com carimbos feitos de frutas. A atividade foi realizada com três crianças de cada vez, enquanto as restantes brincavam. Quando uma criança terminava, esta era acompanhada por uma estagiária à casa de banho para lavar as mãos e outra criança ocupava o seu lugar para iniciar a atividade.

As crianças ao longo da atividade demonstraram bastante interesse, contudo um aspeto a melhorar, na minha perspetiva, seria reduzir o número de crianças, isto porque foi difícil observar e ajudar as crianças que faziam a atividade e, ao mesmo tempo, dirigirmo-nos à casa de banho com as que terminavam para lavar as mãos. Outro ponto que interessa realçar foi o facto de as crianças não terem nada vestido que protegesse as suas roupas da tinta, o que por um lado, para mim, se tornou um pouco stressante porque existia a preocupação de estar sempre atenta às crianças para que não se sujasse, e por outro, penso que acabou por limitar as crianças na sua exploração. Na perspetiva de Kaizer e Konrath (2018), a criança ao brincar, ao explorar livremente o mundo à sua volta e ao se sujar conhece o seu próprio corpo, os seus limites e potencialidades. Estes fatores são comuns desta etapa e como tal necessitam de ser atendidos e de receber o devido valor.



Fotografia 1- Atividade “Carimbando frutas”

Em relação à atividade de terça, esta foi realizada em grande grupo. Foi colocado papel cenário no chão e distribuídos às crianças marcadores de várias cores para desenharem. Um dos principais objetivos desta atividade foi a partilha, pois, o grupo de crianças demonstra dificuldade em partilhar objetos, o que é normal nesta idade, visto que segundo Pereira, Bronzatto e Camargo (2016), as crianças pequenas, ainda, se encontram na fase egocêntrica e têm dificuldades em perceber diferentes pontos de vista, além disso, utilizam muito mais ações do que palavras levando a criança a partir para a ação para resolver problemas.

Na minha visão, a atividade correu bem, todas as crianças participaram e estiveram envolvidas. Apesar do que pensava, as crianças reagiram muito bem às questões de partilha, existindo apenas alguns momentos em que ambas as crianças queriam a mesma cor de marcador e alguns momentos em que ambas as crianças queriam desenhar no mesmo local, contudo estas situações foram facilmente solucionadas com as crianças.



Fotografia 2 – Atividade “Todos juntos vamos desenhar”

A atividade de quarta-feira consistiu em colocar película aderente à volta dos pés de uma mesa para que as crianças explorarem com pincéis e tinta. No final era colocado um papel na película e de lá saía uma marca da expressão das crianças.

As crianças durante a atividade demonstraram expressões de espanto e no final até elogiaram os trabalhos dos amigos utilizando a frase “uau está muito lindo”. Apesar de eu e a minha colega termos pensado em colocar o grupo todo a realizar a tarefa em simultâneo, optámos por alterar a planificação e fazer dois grupos, um de cinco e outro de quatro crianças, mesmo assim estávamos reticentes por serem muitas crianças ao mesmo tempo. A atividade decorreu muito bem, todas as crianças quiseram participar e o facto de não estar preocupada com a questão do sujar tranquilizou-me muito no decorrer da atividade e acho que ajudou muito as crianças a estarem mais à-vontade para explorarem e se expressarem livremente.

Quanto aos momentos de rotina, já me sinto mais segura em todos os momentos do dia e percebi que já todas as crianças confiam em mim para as auxiliar, principalmente na hora de ir à sanita e na muda da fralda, que eram os momentos em que algumas das crianças, ainda, não se sentiam confortáveis e preferiam que fosse a educadora a ajudar.

Em suma, aprendi que é importante pensar e refletir sobre todo o processo da atividade, inclusive a roupa que as crianças utilizam, pois, este pequeno pormenor faz a diferença quer para o adulto, quer para o conforto e liberdade da criança. Compreendi também a importância do trabalho de equipa na gestão e observação de certas situações. Considero

que todas as atividades realizadas nestes três dias promoveram de forma adequada o desenvolvimento das crianças e foram de encontro aos interesses das mesmas.

Referências Bibliográficas

Leandro, C. R., Melo, F. & Monteiro, E. (2015). A Dança na Educação: uma abordagem interdisciplinar da Dança Criativa e o Estudo do Meio em escolas portuguesas. *Dança*, 4(2), 39-53.

Pereira, Bronzatto & Camargo (2016). O trabalho com os conflitos interpessoais na escola na perspectiva construtivista. *Revista Travessias*, 10(3), 41-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093271>

Kaizer, D. M. & Konrath, R. D. (2018). Diálogos: reflexões sobre a concepção de infância na contemporaneidade. *Revista académica Licencia&acturas*, 6(1), 128-133. <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/147/154>

ANEXO 2 – Reflexões em contexto de Jardim de Infância

- Primeira reflexão de grupo: 27 e 28 de fevereiro e 1, 6, 7 e 8 de março.

Esta reflexão de grupo, assenta nas observações realizadas nos dias 27 e 28 de fevereiro e de 1, 6, 7 e 8 de março, na [...], em contexto de Jardim de Infância com crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Ao longo desta reflexão iremos referir os nossos receios, as nossas dificuldades e o que aprendemos sobre a instituição, sobre a sala e sobre o grupo de crianças.

Quando chegámos à escola fomos bem recebidas pela equipa que trabalha na instituição. No início estávamos um pouco receosas, pois nunca estivemos em contexto de Jardim de Infância e não conhecíamos o grupo de crianças com o qual iríamos realizar a nossa Prática Pedagógica, mas com o passar do tempo começámos a sentir-nos mais seguras e confiantes.

O primeiro contacto com as crianças foi “estranho”, pois passámos do contexto de creche, onde as crianças falavam muito pouco para um contexto onde fomos recebidas com um monte de perguntas. Algumas crianças começaram a interagir quase de imediato connosco, enquanto outras se mostraram mais reticentes. No final do dia a maioria das crianças já se encontrava à vontade connosco.

Um dos nossos receios era o número de crianças e a heterogeneidade do grupo de crianças. Percebemos que a diferença de idades neste grupo, influencia a forma como o grupo se relaciona, dado que nos momentos de brincadeira as crianças se juntam por idades. Tal como Papalia e Feldman (2013) vêm confirmar “crianças em idade pré-escolar geralmente gostam de brincar com crianças da mesma idade e sexo” (p. 310). No entanto, é visível a entreajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas. No grupo existem vários níveis de desenvolvimento, o que afeta as necessidades das crianças e exige uma maior flexibilidade por parte do educador.

Percebemos que o facto de serem 25 crianças dificulta o processo de observação e registo, como tal tornou-se difícil conhecer os interesses e as necessidades de cada criança. Contudo observámos que estes variam conforme a idade e o género. O facto de várias crianças estarem a faltar neste período, também não facilitou este processo.

Estas duas semanas de observação foram essenciais para conhecer o modo de funcionamento da instituição, as estratégias e métodos utilizados pela educadora e o grupo de crianças.

Observámos que a escola tem um espírito colaborativo, na medida que as crianças do 1.º ciclo e as crianças do Jardim de Infância nos intervalos brincam juntas e que são desenvolvidos vários projetos em conjunto. Um dos projetos que mais nos surpreendeu foi [...]”, onde as crianças escolhem o seu atelier independentemente da idade e às quartas-feiras à tarde toda a escola está unida num só com crianças espalhadas pelas várias áreas da escola a usufruir do seu atelier. Para além de inovador, achámos que este projeto traz união à escola e é muito benéfico para as crianças, pois permite-lhes explorar uma área que lhes traga curiosidade e contactar com outras crianças que não sejam as que estão dentro da sua sala. Papalia e Feldman (2013) afirmam que “por meio das amizades e interações com colegas casuais, a criança aprende a se relacionar com os outros. (...)

Aprende a resolver problemas em relacionamentos e a se colocar no lugar da outra pessoa; além de ver modelos de vários tipos de comportamento” (p. 310).

A escola tem também um sistema rotativo de intervalos, onde a cada sala é atribuído um espaço de acordo com o dia da semana. Verificámos que os focos de interesse das crianças variam de local para local, como por exemplo quando estão na parte de frente da escola os triciclos são o foco, ou quando estão na cozinha de lama, a terra e a brita são o seu foco. Consideramos este sistema uma mais-valia, na medida que permite que todas as crianças da escola tenham a oportunidade de contactar com os diversos recursos e espaços da escola.

Relativamente à sala de aula, esta dispõe de vários recursos acessíveis às crianças. Através das observações concluímos que os recursos e espaços mais utilizados pelas crianças são os legos, os puzzles e espaço dos desenhos. Desta forma, é importante refletir sobre o facto de estes recursos serem os escolhidos todos os dias e não outros. É importante ter este aspeto em conta na construção das nossas planificações, na medida que, de acordo com Ceppi e Zini (2013), “o espaço, então, como um organismo vivo, tem que ser capaz de mudar e evoluir de acordo com o projeto cultural daqueles que o habitam” (p. 24).

Durante estas duas semanas percebemos que o grupo de crianças é interessado, autónomo e cooperativo. Sendo os seus interesses a música, os jogos de construção, a exploração de elementos da natureza e propostas que envolvam a expressão plástica. Durante as propostas realizadas pela educadora, percebemos que existem diferentes ritmos de execução e como tal é necessário que o tempo das crianças seja respeitado e atendido. Este também é um dos aspetos a ter em conta no desenvolvimento das nossas propostas.

Percebemos também que a rotina do grupo é adaptada ao tempo e às necessidades das crianças, ou seja, não existem tempos fixos, todos os dias a rotina é diferente. Desta forma é importante que nas nossas propostas esta liberdade e flexibilidade em relação ao tempo da criança esteja contemplada, visto que na perspetiva de Cardoso (2012), um tempo rico de experiências é uma libertação da rigidez do que foi programado e um caminho em direção da escuta atenta e da observação para apurar o que serão oportunidades educativas a proporcionar. É igualmente importante escutar a criança para que se necessário readaptar a nossa planificação, ou seja, moldar a nossa planificação de acordo com o que o grupo nos está a transmitir. Carvalho e Sâmia (2016) defendem que “a atitude de escutar as crianças é um elemento da profissionalidade docente que corresponde à habilidade de realizar uma observação atenta, aberta e sensível às atitudes das crianças, interpretando seus sentidos e incorporando esses saberes na prática” (p. 46).

Desta forma concluímos que os momentos de observação e de recolha de dados foram e são importantes porque “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2011, p. 6). Todo o processo de observação foi fundamental para a recolha de informação e preparação para as nossas intervenções futuras, seguindo os interesses, as necessidades e as características do grupo de crianças. Pensamos que conseguimos desenvolver uma boa ligação com todas as crianças, o que será fundamental para as nossas intervenções. Sentimos assim que ultrapassámos a maioria das nossas dificuldades e receios, o que nos faz sentir mais seguras e capacitadas.

Referências Bibliográficas

- Cardoso, M. (2012). Criando Contextos de qualidade em creche: *Ludicidade e aprendizagem* [tese de doutoramento]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19748>
- Carvalho, M & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar as Crianças. Um Dispositivo de Formação. *Saber & Educar*, 21, p. 40-49.
- Ceppi, G., & Zini, M. (2013). *Crianças, espaços, relações*. Penso
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.^a ed.). AMGH
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

- Reflexão individual 13, 14 e 15 de março

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de Jardim de Infância e tem como intuito refletir sobre a minha atuação nos dias 13, 14 e 15 de março, na [...], mais concretamente na sala 1, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

No primeiro dia, no acolhimento, eu e a minha colega optámos por fazer com as crianças uma roda no chão, para que nos pudessemos ver a todos e ser mais fácil de marcar as presenças no quadro, dado que nas semanas de observação verificámos que as crianças ficavam muito agitadas e tinham dificuldades em aceder ao quadro, por conta da forma como estavam sentadas.

Nota de campo do dia 13 de março: V tenta chegar ao quadro para marcar a sua presença, no entanto, até lá chegar tem de passar a barreira de crianças que está à sua frente. O J desvia-se para a V passar, depois V passa por cima das pernas da F e da B e por fim passa com dificuldade entre o J e o D. V consegue finalmente chegar ao seu objetivo, mas agora tem de regressar ao seu lugar.

Acho que esta disposição das crianças foi uma mais-valia, pois as crianças conseguiram marcar a sua presença sem dificuldades, visualizar os colegas com mais facilidade e estar mais concentradas naquilo que as outras crianças diziam nos momentos de partilha.

Neste momento de roda ensinámos uma canção e os respetivos gestos que esta apresenta. Contudo, antes de a ensinarmos, as crianças estavam um pouco agitadas, pelo que decidi experimentar uma estratégia que consistiu, por exemplo, em dizer “quem me está a ouvir, coloca a mão no nariz” e para minha admiração resultou de primeira, todas as crianças realizaram o gesto. De seguida, voltei a repetir a dinâmica com outras partes do corpo, realizando um género de jogo o que fez com que as crianças comessem também a sugerir partes do corpo. Após o jogo, eu e a minha colega ensinamos então a canção, sendo que as crianças mostraram muito entusiasmo na realização dos gestos que a mesma apresentava. Esta canção foi escolhida já atendendo às necessidades do grupo se movimentar.

Relativamente à proposta da tarde, esta não correu como esperava, ou seja, as crianças interessaram-se pelas perguntas e deram respostas muito interessantes, como, por exemplo, no seguimento das perguntas surgiu a pergunta “para onde vão as estrelas?” por parte das crianças e nas respostas à pergunta “de onde vem a luz?” surgiram respostas como “do sol”, “luz da eletricidade”, “luz das nuvens” e “luz dos raios”. Contudo, sendo o grupo tão grande, muitas crianças começaram a dispersar enquanto ouviam o colega que mostrava o seu ponto de vista sobre este tópico.

Na segunda parte da proposta onde se mostrou às crianças uma caixa preta que continha um objeto e foram inseridos vários tipos de luz, a confusão instalou-se, pois, todas as crianças queriam espreitar para dentro da caixa e começaram a não esperar pela sua vez, como tal optámos por deixar a proposta de lado e as crianças foram brincar livremente. Penso que houve vários aspetos a melhorar nesta proposta, o primeiro é que esta exploração deveria ter sido realizada em grupos mais pequenos, ou apenas com o grupo de crianças que demonstrou mais interesse por esta temática. Sendo o número de crianças tão grande, este é um aspeto muito importante a repensar. Se voltasse a repetir esta proposta, faria as questões a um grupo menor e depois apresentava-as ao todo o grupo. Em segundo lugar, a maneira como as crianças ficaram sentadas não ajudou a observação da caixa, o que fez com que todas se quisessem levantar e ir espreitar. O tamanho da caixa também não foi o melhor, visto que uma caixa maior teria facilitado a observação do grupo.

No segundo dia, eu e a minha colega, após refletir sobre o dia anterior, optámos por alterar a nossa planificação de acordo com as observações realizadas. Decidimos na parte da tarde inicialmente ficar com as crianças na rua para que pudessem brincar, após terem estado sentadas à hora de almoço.

Já na sala, eu e a minha colega contámos uma história através de um teatro de sombras. Confesso que estava receosa com o teatro, pois não sabia como o grupo ia reagir a este tipo de proposta, no entanto, correu muito bem, as crianças estiveram muito curiosas e interessadas com o que estava a acontecer e no final pediram que repetíssemos. Após mostrar e explorar com as crianças como era feito este tipo de teatro e que recursos utilizámos, perguntámos às crianças se gostariam de criar a sua silhueta para experimentar a sua sombra, só que num lençol pendurado com uma fonte de luz. As crianças disseram que sim e algumas até quiseram construir mais do que uma. No decorrer da experimentação no lençol, o grupo ficou mais agitado, pelo que optámos por realizar algumas estratégias como colocar uma música de fundo calma e utilizar um instrumento musical sempre que se pretendia receber a atenção do grupo. Para terminar e fazer a transição para o lanche decidimos colocar uma música, a qual as crianças cantaram e acompanharam com gestos. Percebi que nestas dinâmicas mais movimentadas o grupo adere muito bem e que é uma boa estratégia a aplicar nos momentos em que sentem a necessidade de se movimentarem.

Nos momentos de brincadeira livre, tal como referido na reflexão de grupo, percebi que as crianças utilizam constantemente os mesmos recursos e não outros. Após pensar percebi que, por exemplo, os livros estão num local de difícil visibilidade das crianças e que quando é dada atenção a essa área, as crianças veem os livros e começam a explorá-los.

Nota de campo do dia 14 de março: o colchão retirado do acolhimento para que todas as crianças conseguissem ver o teatro de sombras é colocado no cantinho onde estão os

livros. Estou neste momento para ir colocar o colchão no seu lugar, contudo vejo que a F e o L estão sentados no colchão meio inclinado e que cada um tem na sua mão um livro que folheiam com muita satisfação.

O facto de o colchão ter sido colocado junto dos livros, despertou a atenção destas crianças que quiseram usufruir do seu conforto quando verificaram que estavam lá livros. E o que melhor do que ler um livro num local confortável? Penso que se esta área fosse repensada talvez as crianças a utilizassem mais, dado que, tal como referido nas Orientações Curriculares para o Educação Pré-escolar “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 26).

Em suma, esta semana aprendi que nem sempre tudo vai correr como esperado e que por vezes pode correr mesmo da maneira oposta do que idealiza, no entanto, está tudo bem, pois é assim que sentimos a necessidade de alterar as coisas e de saber mais para fazer melhor. Foi através destes momentos que senti necessidade de procurar estratégias, de alterar as planificações que tinha realizado e de repensar alguns momentos da rotina, o que foi essencial para conhecer melhor o grupo e adequar a minha prática ao mesmo.

Referência Bibliográfica

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

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

- Reflexão individual: 27, 28 e 29 de março

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de Jardim de Infância e tem como intuito refletir sobre a minha atuação nos dias 27, 28 e 29 de março, na [...], mais concretamente na sala 1, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Esta semana, na segunda-feira fomos ao pinhal pela primeira vez apanhar elementos da natureza. Foram constituídas 5 equipas identificadas por cores diferentes e cada uma tinha apenas um saco para os cinco elementos do grupo. A ida ao pinhal, para algumas crianças, foi uma emoção, pois demonstraram reações de entusiasmo e estavam muito empenhadas e curiosas com o que se passava, enquanto outras não quiseram explorar.

Uma das crianças demonstrou reações de choro intenso por não querer estar no chão, visto que tinha medo dos “bichos”. Esta criança esteve o tempo todo ao colo, como tal concluo que esta saída foi muito entusiasmante para umas crianças, mas para outras não foi uma boa experiência. Esta criança demonstra esta reação em vários espaços exteriores, como tal, na minha perspetiva, seria importante tentar averiguar de onde surgiu este medo e como se poderia ajudar esta criança, dado que a impede de brincar e apropriar-se dos espaços exteriores. As situações de medo das crianças, na perspetiva de Ferreira, et al. (2010), devem ser pensadas de uma forma pedagógica, para que se possa procurar formas de ajudar a criança a ultrapassar os seus medos e para que o educador possa tomar uma posição, percebendo como pode apoiar esta criança e ajudá-la a ultrapassá-los.

No dia seguinte, com os elementos que tínhamos coletado no dia anterior, realizámos uma votação e decidiu-se que iríamos realizar colagens e construções com os mesmos. Estava com algum receio de as crianças não saberem o que fazer com aqueles materiais ou de não conseguirem trabalhar em grupo, visto que estavam divididos por mesas de acordo com as equipas feitas no dia anterior. No entanto, as crianças utilizam estes recursos com muita facilidade, colocando todo o seu empenho e dedicação nas suas criações. Um ponto muito positivo desta proposta foi verificar que grupo reage positivamente ao trabalho de grupo, ajudando-se e cooperando enquanto equipa.

Após refletir sobre alguns comportamentos das crianças percebi que temos de ser coerentes naquilo que dizemos, ou seja, percebi que muitas vezes eu dizia uma coisa e a Cátia, ou a educadora, ou a auxiliar diziam outra, o que confunde as crianças e as leva a perguntar a mesma coisa a várias pessoas até terem a resposta que pretendem.

Esta semana descobri também novas estratégias que me auxiliaram no momento de reunir o grupo, nos momentos de higiene e no momento de acolhimento. Uma das estratégias que funcionou muito bem foi dizer às crianças o que se irá realizar no dia, senti que as crianças se sentiam preparadas para o que iria acontecer, o que as tranquilizava durante o dia. Outra estratégia que utilizei foi organizar o círculo antes de começar o acolhimento, percebi que o círculo é uma mais-valia neste momento, contudo as crianças, ainda, continuavam muito agitadas, pelo que experimentei separar as crianças mais agitadas uma das outras através de um jogo e o resultado foi impressionante, porque as crianças estiveram muito mais concentradas e participativas nas dinâmicas, conseguindo ouvir o colega e participar sem haver a tendência do grito.

Por fim optei nesta semana também por baixar e tranquilizar a minha voz nos momentos em que falava com as crianças, esperando que as mesmas se acalmassem para começar a falar, o que, na minha opinião, fez com que as crianças se sentissem mais tranquilas e falassem também com mais calma.

Nesta semana decidi arriscar e experimentar com o grupo coisas novas, como tal introduzi várias dinâmicas no momento do acolhimento, umas com música, outras com objetos e outras que envolviam a consciência fonológica, numas, o grupo de crianças foi muito participativo, querendo até repetir, noutra nem por isso. Contudo, esta experiência foi muito importante para enfrentar o meu medo de arriscar e para perceber quais são os interesses do grupo.

Observei que houve uma mudança no grupo ao longo desta semana, as crianças começaram a ser mais colaborativas com tudo o que lhes era pedido e a sentir-se mais seguros para recorrerem a mim e à Cátia para tudo o que precisassem. Em suma, senti que nos unimos enquanto grupo, o que facilitou as interações e deixou-me muito feliz e mais segura para arriscar na minha prática.

No que concerne ao seminário dinamizado pela psicóloga [...] este surpreendeu-me porque foi muito diferente dos seminários habituais o que foi muito positivo. Achei que todas as dinâmicas foram muito diferentes e importantes para me conhecer a mim própria. O tocar no gongo foi fantástico, dado que nunca tinha sentido as vibrações desta forma. Deste seminário destaquei o facto de termos de acreditar no que estamos a fazer e que ser educador consciente é olhar para nós, para conhecermos as nossas forças, pois só ao nos conhecermos e só ao cuidar de nós é que podemos cuidar dos outros.

Referência Bibliográfica

Ferreira, B., Borges, P., & Seixas, S. (2010). Os medos na 2ª Infância: concepções e práticas do educador de infância. *Interacções*, 6(15), 26-40. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/424>

- Reflexão individual: 5, 6 e 7 de junho

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de Jardim de Infância e tem como intuito refletir sobre a minha atuação nos dias 05, 06 e 07 de junho, na [...], mais concretamente na sala 1, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Esta semana, partindo das ideias das crianças, fomos ao pinhal. Apesar de as crianças estarem muito entusiasmadas, eu estava um pouco reticente com a F, dado que nas visitas anteriores ela não reagiu muito bem ao contacto com a natureza, mais propriamente aos “bichos”. No entanto, esta visita deixou-me muito feliz porque para além de a F ter conseguido finalmente usufruir livremente deste espaço sem nenhum receio, ainda, coletou uma aranha para um pote. Ferreira, et al. (2010) refere que as situações de medos das crianças devem ser pensadas de uma forma pedagógica, de modo a procurar modos de ajudar a criança a ultrapassá-los, ou a identificar atitudes que o educador deve tomar quando confrontado com os medos das suas crianças. Esta evolução deixou-me radiante e provou-me que quando somos persistentes nos nossos objetivos conseguimos alcançar o que pretendemos. Esta criança fez o seu percurso enfrentando os seus medos aos poucos, tanto no pinhal, como na sala nas propostas do projeto e é muito gratificante ver o seu percurso e principalmente as suas conquistas.

Esta semana o meu olhar recaiu muito nas relações que as crianças estabelecem entre si. Isto porque observei várias situações de entreaajuda entre as crianças.

Nota de campo do dia 5 de junho: F está a chorar. Apercebo-me, mas quando estou para me aproximar A dirige-se até à F e pergunta-lhe “o que se passa?”. F diz “a B não quer brincar comigo”. A pergunta “porquê?”. F responde “Não sei”. A pergunta “queres brincar comigo?”. F diz “sim” e vão as duas brincar.

Nota de campo do dia 5 de junho: No pinhal foram distribuídas taças pelas crianças. M diz-me “quero uma taça”, respondo-lhe “desculpa M, mas as taças acabaram”. M fica triste. V vê a situação e diz-lhe “eu empresto-te, mas a seguir trocamos”.

Através destas situações e de outras que ocorreram percebi que estas crianças se aperceberam dos sentimentos do outro e tentaram compreendê-los para o ajudar a encontrar uma solução para a sua situação. Ainda, não tinha observado muitas situações como estas no grupo e perceber que estas interações começam a se tornar uma prática comum do grupo deixou-me muito feliz. Percebi que estas interações que se estabelecem entre as crianças são muito importantes para a sua formação enquanto ser social e que por vezes, quando a situação o permite, devemos deixar que estas tentem resolver as situações sozinhas para que ocorra esta entreaajuda que é fundamental exercer em sociedade. “A capacidade de assumir a perspetiva do outro é vista como elemento fundamental ao

desenvolvimento cognitivo, e as interações entre crianças constituem um fator central para o seu estabelecimento” (Branco e Mettel, 2012, citando Le Maré & Rubin, 1987, p. 16). Branco e Mettel (2012) referem que além das influências sobre a cognição, as interações entre as crianças são básicas para o desenvolvimento de padrões específicos de comportamento, atitudes e valores sociais.

Outra situação que vem neste encontro são os estereótipos verificados nas crianças e que são precisos desmistificar. Numa situação das semanas anteriores, mais especificamente num momento de dinâmica musical, uma das crianças não quis ficar com o tecido que eu lhe dei porque era cor-de-rosa, perante esta situação optei por explicar que a cor rosa é de todos, etc. tentando desmistificar esta ideia. Nesta semana uma situação semelhante voltou a surgir quando um rapaz trouxe para a escola as unhas pintadas. Esta situação gerou muito murmúrio entre as crianças e como tal eu e a Cátia tentámos novamente desmistificar esta ideia. Confesso que estas situações me deixaram um pouco preocupada, porque me levou a refletir como estes estereótipos já estão implícitos em crianças tão pequenas e que vão ser a futura sociedade e alertou-me para o meu papel enquanto alguém que pode tentar alterar esta situação.

Percebi que não é fácil mudar esta mentalidade das crianças, contudo há que tentar porque é muito importante levar estas crianças a viverem numa sociedade mais empática e respeitosa com as escolhas dos outros. Barbosa, et al. (2021) salienta que a escola que colabora na formação humana deve ter um olhar atento às situações que ocorrem no seu interior, de modo a melhorar as relações dos que a habitam e a reduzir fenómenos negativos. Como tal, existe a necessidade de desvincular o estereótipo de masculinidade e feminilidade, normalizando que situações, hábitos e atitudes podem ser vivenciadas nos dois géneros, construindo uma sociedade menos preconceituosa e discriminatória.

Por fim, esta semana cheguei à conclusão, apesar de já refletir isto a algum tempo, que as presenças no acolhimento já não faziam sentido para estas crianças. Durante todo o acolhimento, as crianças mostraram-se participativas e interessadas, no entanto, no momento das presenças o grupo desestabiliza mostrando reações de saturação. Como solução, eu colocaria as presenças a serem preenchidas à medida que as crianças chegassem à sala, ou até mesmo construiria um novo quadro com as crianças que fizesse sentido para elas e que elas poderiam preencher na entrada da sala quando chegassem. Penso que este momento da rotina já não fazia mesmo sentido e que adiei um pouco esta mudança por achar que era um momento já estava muito implícito na rotina e, como tal, senti receio em mudar, no entanto, percebo que existia mesmo a necessidade de dar este passo. As atividades de rotina, na perspetiva de Bilória e Metzner (2013), são muito importantes de ser realizadas no dia a dia, no entanto, isso não quer dizer que estas devam ser um conjunto de atividades rígidas e inflexíveis, mas sim entender que a rotina deve sofrer modificações e inovações quando necessário, e quantas vezes for necessário, durante o ano letivo, tendo em conta o ritmo da instituição, das crianças e do educador.

Evidências fotográficas



Referências Bibliográficas

- Barbosa, M., Miranda, J., & Bessa, S. (2021). Estereótipos de género e super-heróis: um estudo realizado com crianças do ensino fundamental. *Revista Diversidade e Educação*, 9(2), 739-756. <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/123456789/10774/739-756%20ESTERE%20TIPOS%20DE%20G%20NERO%20E%20SUPER-HER%20IS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bilória, J., & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na educação infantil. *Revista Fafibe On-Line*, (6), 1-7. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>
- Branco, A., & Mettel, T. (2012). Canalização cultural das interações Criança-Criança na Pré-escola. *Teoria e Pesquisa*, 11 (1), 13-22).
- Ferreira, B., Borges, P., & Seixas, S. (2010). Os medos na 2ª infância: concepções e práticas do educador de infância. *Interações*, (15), 26-40. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3400/1/2010%20Ferreira%20Borges%2026%20Seixas%20Artigo%20Interacc%20a7o%20es.pdf>

- Reflexão Individual: 8, 9 e 10 de maio

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de Jardim de Infância e tem como intuito refletir sobre a minha atuação nos dias 8, 9 e 10 de maio, na [...], mais concretamente na sala 1, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Nesta semana, no momento do acolhimento, optei por realizar dinâmicas musicais com as crianças. Percebi que quando utilizamos estas estratégias, as crianças se sentem mais entusiasmadas e interessadas com este momento, o que acaba por acalmar o grupo. Entendi também que é uma forma de integrar todas as crianças, embora umas gostem de participar mais neste momento do que outras, dado que do que observei, os momentos musicais são um dos grandes interesses do grupo. Gohn e Stavracas (2010) referem que a musicalização consiste numa associação do lúdico à música proporcionando o desenvolvimento da percepção auditiva, da imaginação, da organização, da memorização, da coordenação motora, da socialização e da expressividade, desta forma cabe ao educador garantir a liberdade de expressão da criança e proporcionar situações ricas e produtoras de experiências marcantes e significativas. As crianças demonstraram ao longo do dia que este momento tinha sido significativo para elas, como, por exemplo:

Nota de campo do dia 9 de maio - C e MS aproximam-se de mim e MS pergunta: “Como é que é a música da velha de manhã?”. Eu começo a cantar a música que se inicia no número um e vai até ao dez, dizendo “Bati à porta do número um, estava uma velha a dançar com um atum que giro que é que giro que é.” C diz: “Não, a do número nove”. Eu respondo e canto “ah ok, bati à porta do número nove, estava uma velha a dançar com um bigode, que giro que é, que giro que é”. C e MS riem-se, dirigem-se à MP e cantam.

Ainda, nesta semana, por motivos diversos, não surgiu uma nova documentação na sala. No entanto, algumas crianças, em momentos separados, vieram ter comigo e perguntaram-me se não ia colocar fotos novas, o que me impactou e levou a pensar sobre o facto de esta documentação estar a fazer sentido para as crianças. Isto porque, ao longo das semanas, as crianças criaram o hábito de visualizar as suas fotos na parede e de conversar com as outras crianças sobre a mesma. Desta forma percebi que a documentação é, sim, importante para estas crianças, porque as faz sentir vistas e ouvidas e como tal é essencial que esta rotina não seja quebrada. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) salientam que a documentação visibiliza cada criança na sua agência e competência e cria desafios ao desenvolvimento de respostas educacionais respeitadas das identidades plurais emergentes. Marques e Almeida (2011) referem, ainda, que a documentação ajuda os educadores a observar e a escutar as crianças, permitindo compreender como exploram e constroem a sua visão do mundo e como ocorrem os processos de aprendizagem, favorece igualmente o processo de reflexão da maneira como vemos a criança e das nossas intervenções como educadores.

Outra das reflexões que realizei esta semana incidiu nas brigas entre crianças, dado que esta semana, e não só, têm surgindo conflitos que levam as crianças a ficarem magoadas fisicamente. Nestas situações opto por fazer com que a criança que magoou a outra, entenda que o que fez não é correto e explico o porquê. Considero que seja importante que as crianças entendam o que fizeram e mais importante que pensem sobre a razão que as levou a realizar aquilo, para poderem entender os sentimentos da outra criança e entender que o motivo que as levou a fazer aquela ação não é razão para a consequência aplicada sobre a outra criança. O objetivo principal levar a criança a aprender a controlar-se a si própria e não controlar a criança.

De acordo com Brazelton e Sparrow (2004) quando uma criança magoa outra é essencial proporcionar a oportunidade de encarar a outra criança, pedindo desculpas, isto porque as desculpas e as reparações auxiliam a criança a conhecer os sentimentos do outro, a entendê-los e a respeitá-los, ajudando a criança, a prever formas de se controlar

futuramente. No entanto, na perspectiva de Brazelton e Sparrow (2003), aprender a controlar impulsos e desejos é uma tarefa para a vida toda. Referem, ainda, que as crianças sentem culpa e, portanto, é importante que tenham a oportunidade de reparar o seu erro, mas não com uma abordagem que as envergonhe e sim carinhosa e compreensiva.

Referências Bibliográficas

Brazelton, T., & Sparrow, J. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Editorial presença.

Brazelton, T., & Sparrow, J. (2004). *O método Brazelton – A criança e a disciplina*. Editorial presença. Editorial presença.

Gohn, M., & Stavracas, I. (2010). O papel da música na educação infantil. *ECCOS*, 12(2), 85-113. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>

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

Oliveira-Formosinho, J. O., & Formosinho, J (2013). Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança. In M. Oliveira & A. Godinho, *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade (57-72)*. Folhetos edições & design; centro de investigação identidades e diversidades

- Reflexão individual: 23 e 24 de maio

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de Jardim de Infância e tem como intuito refletir sobre a minha atuação nos dias 23 e 24 de maio, na [...], mais concretamente na sala 1, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Esta semana decidimos no momento de brincadeira livre na rua, depois das restantes crianças da escola irem para as suas salas, colocar à disposição do grupo algumas propostas. Isto é, no acolhimento foi explicado às crianças que iríamos fazer uma documentação sobre todo o projeto e para tal seriam disponibilizadas letras para serem pintadas que serão utilizadas nos títulos. Foi também explicado que iríamos iniciar a construção do nosso livro do projeto, para o qual se voluntariaram quatro crianças. Assim, na rua, enquanto as crianças brincavam, foram disponibilizadas em mesas as letras e respetivos materiais e também os recursos para a construção do livro. Na minha opinião esta mudança de rotina foi uma mais-valia porque ao darmos abertura de escolha às crianças, não só estas se sentem mais ouvidas e acolhidas, como também lhes é oferecida uma oportunidade para novas experiências, já que ao estarem sempre no mesmo espaço com os mesmos recursos, as crianças começam a se sentir saturadas.

Em vários momentos desta semana, a minha atenção recaiu sobre uma criança, com dificuldades na articulação dos sons da fala e que de semana para semana tem vindo a libertar a sua frustração nas outras crianças, demonstrando também comportamentos opostos. Após refletir e observar esta criança com mais detalhe, apercebi-me que talvez

esta dificuldade de articulação dos sons da fala, ao interferir na comunicação da criança, o leve a ficar frustrado, não sendo este apenas o motivo de toda a sua frustração, mas na minha opinião poderá ser um fator a contribuir. Dado que, tal como Ramos (2017), citando Lindsay e Dockrell (2000), afirmam, as PSF (perturbação dos sons da fala) podem estar relacionadas com limitações nas interações e no desenvolvimento de relacionamentos com outros indivíduos e como dificuldades emocionais e comportamentais. Os mesmos autores referem, ainda, que a consciência da criança sobre as suas dificuldades está também associada a problemas emocionais e de comportamento.

Nota de Campo do dia 23 de maio: Â aproxima-se de mim e pergunta algo que eu não entendo. Eu digo “desculpa, não percebi, será que poderias voltar a repetir?”. Â olha para mim com cara séria e volta a repetir (reparo pela linguagem corporal que está a ficar incomodado). Eu volto a não compreender e pergunto-lhe “queres mostrar-me?”. Â diz-me que sim e leva-me apressadamente até o quadro das presenças e repete. Eu compreendo e digo “sim Â és tu o chefe hoje”. Â demonstra um sorriso e pergunta-me “Queres jogar dominó?” segurando o dominó, eu digo que sim.

Percebi que por vezes é necessário ter calma e levar o tempo que for necessário a compreendê-lo e também que existem estratégias que podem auxiliar nesta comunicação. Pensei que talvez uma maneira de auxiliar esta criança seria mostrar-lhe como poderia canalizar esta frustração num objeto, por exemplo. Brazelton e Sparrow (2004) salientam que “para que a criança compreenda os sentimentos de alguém de forma a poder respeitá-los, ela tem de entender os seus próprios sentimentos” (p.33). Sendo a alteração no comportamento, segundo os mesmos autores, uma primeira tentativa da criança para tentar canalizar os seus sentimentos mais intensos.

No que concerne à avaliação, decidimos esta semana realizar uma mini-história. Num momento no exterior, C decidiu fazer uma roda, a qual ela tem vindo a tentar fazer ao longo das semanas, desta forma decidi capturar este momento via um registo fotográfico. Após observar estas fotografias apercebi-me que este seria uma boa tentativa para uma mini-história. No início senti-me um pouco perdida e assustada por nunca ter o feito, no entanto, após observar as fotos por alguns segundos, a escrita fluiu. Após este processo considero que, ainda, tenho muito a aprender e que, ainda, não me sinto segura com a construção que realizei, mas que foi um passo importante para enfrentar os meus receios e para sentir-me motivada na avaliação. De acordo com Santos et al. (2018) as mini-histórias são relatos curtos acompanhados de uma sequência de imagens que tratam questões como autonomia, comunicação e o saber-fazer dos bebés e crianças pequenas. Estas, como os mesmos autores afirmam, dão visibilidade à voz das crianças, desta forma, na construção de mini-histórias é preciso que o professor tenha um olhar sensível ao quotidiano na Educação Infantil.

Concluindo, esta foi uma semana em que me senti um pouco frustrada, porque senti que o grupo estava muito mais agitado do que o normal, com muitos comportamentos opostos e que apesar das várias estratégias que utilizava muitas não funcionavam. Contudo, percebi que existem dias onde as crianças têm outras necessidades e, por isso, é importante ouvi-las e adequarmos a nossa prática a essas necessidades. Compreendi também que é normal as coisas não correrem como esperávamos e que é normal sentirmo-nos frustradas em certas situações, o importante é ouvirmo-nos a nós próprias para conseguirmos perceber o porquê de estarmos assim e o que podemos fazer para alterar esta situação. Descobri que uma coisa que me ajuda nestes momentos é ter um objeto que

me lembre de parar e respirar, neste caso, utilizei uma pulseira que trago sempre comigo e que foi um grande auxílio ao longo desta semana.

Referências Bibliográficas

Brazelton, T., & Sparrow, J. (2004). *O método Brazelton – A criança e a disciplina*. Editorial presença. Editorial presença.

Ramos, M (2017). *O impacto das perturbações dos sons da fala na Vida quotidiana da criança* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.

Santos, C., Conte, E., & Habowski, A. (2019). Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. *Educação em Prespetiva*, 10, 1-16.

ANEXO 3 – Consentimento Informado para a participação na investigação

Pedido de autorização para a participação na investigação

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

Nós, Cátia Pinto e Marta Santos, somos alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria e estamos a realizar a atual Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância no Jardim de Infância do seu educando.

Deste modo, vimos por este meio, solicitar a vossa autorização para recolher dados do seu educando para dar resposta às nossas investigações. No âmbito deste pedido, garante-se a total privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. Demais de informa que estes registos serão única e exclusivamente utilizados para fins académicos, de modo a complementar o nosso trabalho de investigação.

Com os melhores cumprimentos,

As estagiárias _____ e _____

Eu, _____ encarregado de educação de
_____, li e compreendi este documento.

- Autorizo a recolha de fotos/vídeos
- Não autorizo a recolha de fotos/vídeos

Assinatura do encarregado de educação,
