

(Re)construindo a Identidade Profissional através da Prática e Investigando as Interações em Creche.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Teresa Ribeiro Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues, ESECS
Joana Alexandra Soares de Freitas Luís, ESECS

Leiria, abril 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Este percurso reflete colaboração e amor e por este motivo não o podia terminar sem agradecer...

Aos meus pais, por serem o meu grande apoio. Por caminharem sempre comigo. Pelo amor incondicional, por tudo: Obrigada.

À minha irmã, que esteve sempre à distância de uma mensagem e que todos os dias me fez acreditar que era possível.

À minha avó Prazeres, por toda a preocupação, carinho e presença constante.

Ao André, por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava, por ser uma lufada de ar fresco. Obrigada, de coração.

Um grande obrigado à Inês e à Júlia, que se tornaram casa desde o primeiro dia, obrigada pelo carinho, pela paciência e pela força. Obrigada a todos os meus amigos que tornaram este caminho mais leve e bonito.

Ao meu par pedagógico e amiga, Carolina Lopes, por todo o apoio, aventuras, sorrisos e amizade. Um obrigado especial.

À professora Marina, por toda a orientação, disponibilidade, partilha, por cada ensinamento, por cada desafio e por toda a inspiração, o meu sincero agradecimento.

A todas as Educadoras Cooperantes, que me receberam de braços abertos e me ajudaram a concretizar este sonho com sorrisos.

A todas as crianças, por cada sorriso, por cada abraço e por cada olhar.

A todos vocês, do fundo do coração: Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este relatório tem como objetivo refletir sobre as diferentes experiências vividas ao longo das três Práticas Pedagógicas – Creche; Jardim de Infância I e II – e apresentar um estudo investigativo realizado em contexto de Creche, sobre as Interações através dos Materiais não Estruturados.

A Prática Pedagógica desenvolvida em contexto de Creche permitiu-me refletir sobre o Espaço e os Materiais, a Observação, a Rotina, o Papel do Educador e o Brincar e as Interações.

O estudo investigativo de carácter qualitativo relativo às Interações através dos Materiais não Estruturados, visou identificar e analisar as interações que quatro crianças estabeleceram com materiais não estruturados bem como refletir sobre a importância e o contributo dos materiais não estruturados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A recolha de dados ocorreu através da observação, da captação de registos videográficos e das notas de campo em seis sessões. Os resultados obtidos demonstram que as crianças privilegiaram o olhar durante as explorações, sendo estas acompanhadas pelas interações Criança – Criança, Criança – Adulto e Criança – Objeto.

A Prática Pedagógica desenvolvida em contexto Jardim de Infância I permitiu-me refletir sobre a importância de Observar, Escutar e Valorizar a voz e sobre as Dificuldades e Aprendizagens do percurso.

Por fim, a Prática Pedagógica realizada em contexto Jardim de Infância II, permitiu-me refletir sobre alguns pontos como a Relação

Instituição – Família – Comunidade, a Importância do Brincar,
Documentar com o grupo e a Heterogeneidade Etária.

Palavras chave

Aprendizagem, Creche, Materiais não Estruturados, Interações.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report was developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. This report aims to reflect on the different experiences lived throughout the three Pedagogical Practices – Nursery; Kindergarten I and II – and to present an investigative study carried out in a Nursery setting on Interactions through Unstructured Materials.

The Pedagogical Practice developed in the Nursery context allowed me to reflect on the Space and Materials, Observation, Routine, the Role of the Educator, Play, and Interactions.

The qualitative investigative study on Interactions through Unstructured Materials aimed to identify and analyze the interactions that four children established with unstructured materials, as well as to reflect on the importance and contribution of these materials to children's development and learning. Data collection was carried out through observation, video recording, and field notes over six sessions. The results show that the children prioritized visual exploration, which was accompanied by Child–Child, Child–Adult, and Child–Object interactions.

The Pedagogical Practice developed in the Kindergarten I context allowed me to reflect on the importance of Observing, Listening, and Valuing children's voice, as well as on the Challenges and Learnings throughout the journey.

Finally, the Pedagogical Practice carried out in the Kindergarten II context allowed me to reflect on several points such as the Institution –

Family – Community Relationship, the Importance of Play,
Documenting with the Group, and Age Heterogeneity.

Keywords

Learning, Nursery, Unstructured Materials, Interactions.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche	3
Capítulo I – Dimensão Reflexiva: Vivenciar a Creche - da teoria à prática	3
1.1. A Caracterização da Instituição	3
1.1.1. Caracterização do Grupo de Crianças	3
1.2. A importância da Organização do Espaço e dos Materiais	4
1.3. Observação: Uma Estratégia Fundamental Em Creche.....	5
1.4. Importância da Rotina em Creche	7
1.5. O Papel Do Educador Em Creche e a sua Importância	8
1.6. Do Brincar às Interações.....	10
Capítulo II – Dimensão Investigativa Em Contexto Creche	12
2.1. Enquadramento Teórico	13
2.1.1. Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças no Terceiro Ano de Vida.....	13
2.1.2. Definição de Materiais Não Estruturados.....	15
2.1.3. Importância da Exploração dos Materiais Não Estruturados no Desenvolvimento e na Aprendizagem da Criança.....	17
2.1.4. Interações na Primeira Infância	18
2.2. Metodologia.....	23

2.2.1.	Problemática, Questão e Objetivos de Investigação.....	23
2.2.2.	Opções Metodológicas	23
2.2.3.	Pertinência e Relevância do Estudo.....	24
2.2.4.	Contexto e Participantes	24
2.2.5.	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	25
2.2.6.	Procedimentos	26
2.2.7.	Métodos e Técnicas de Análise de Dados	27
2.3.	Apresentação e Análise dos Dados e Discussão dos Resultados.....	29
2.3.1.	A Criança L. (25 meses).....	29
2.3.2.	A Criança A. (26 meses).....	33
2.3.3.	A Criança T. (31 meses).....	37
2.3.4.	A Criança C. (33 meses).....	41
2.3.5.	Um olhar transversal das quatro crianças	44
2.4.	Considerações finais	46
Parte II – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I		49
Capítulo I – Dimensão Reflexiva: Vivenciar Jardim de Infância I - da teoria à prática		49
1.1.	Caracterização do Contexto Educativo.....	49
1.1.1.	Caracterização do Grupo de Crianças	49
1.2.	Observar, Escutar e Valorizar a Voz	50
1.2.1.	Metodologia Trabalho por Projeto	51
1.2.1.1.	Desafios da Implementação da Metodologia Trabalho por Projeto	55
1.2.2.	Portefólio	56
1.3.	Das Dificuldades às Aprendizagens	58
Parte III – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância II.....		60
Capítulo I – Dimensão Reflexiva: Vivenciar Jardim de Infância II - da teoria à prática		60
1.1.	Caracterização do Contexto Educativo.....	60

1.1.1.	Caracterização da Instituição.....	60
1.1.2.	Caracterização do Grupo de Crianças	61
1.2.	Relação Instituição – Família – Comunidade.....	62
1.2.1.	A importância da Família na Instituição.....	62
1.2.2.	Ligações com a Comunidade.....	64
1.3.	Importância do Brincar.....	66
1.4.	Documentar com o grupo	68
1.5.	A Heterogeneidade Etária.....	70
	Conclusão	72
	Referência Bibliográficas	73
	Apêndices	78
	Apêndice I – Reflexão Individual elaborada na semana de 27 a 29 de novembro de 2023	1
	Apêndice II – Reflexão Individual elaborada na semana de 4 a 6 de dezembro de 2023	2
	Apêndice III – Autorizações entregues aos encarregados de educação para a participação das crianças no estudo.....	3
	Apêndice IV – Materiais não estruturados disponibilizados em cada sessão.....	4
	Apêndice V – Transcrições dos registos videográficos.....	5
	Apêndice VI – Análise de conteúdo das transcrições.....	12

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exploração de fruta.....	11
Figura 2 - Exploração de gelo.....	11
Figura 3 - Exploração de gelatina.....	11
Figura 4 - Caixa dos objetos de Metal.....	27
Figura 5 - Caixa dos objetos de Cartão e Papel.....	27
Figura 6 - Caixa dos objetos de naturais.....	27
Figura 7 - Visita ao Borboletário.....	53
Figura 8 - Procura de Insetos.....	53
Figura 9 - Visita a uma Quinta Pedagógica.....	53
Figura 10 - Teatro de Sombras.....	54
Figura 11 - Casa da Tartaruga.....	54
Figura 12 - Divulgação.....	55
Figura 13 - Contracapa do Portefólio.....	57
Figura 14 - Capa do Portefólio.....	57
Figura 15 - Quem é o M?.....	57
Figura 16 - A minha família.....	57
Figura 17 - Os meus gostos.....	57
Figura 18 - O meu passaporte.....	57
Figura 19 - Piquenique.....	58
Figura 20 - Jogos Motores.....	58
Figura 21 -Pesquisas.....	58

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Rotina do grupo	7
Tabela 2 - Cronograma dos momentos de recolha de dados videográficos	27
Tabela 3 - Categorias e subcategorias de análise e respetivo significado	29
Tabela 4 - Interações da Criança L.	29
Tabela 5 - Interações da Criança A.	33
Tabela 6 -Interações da Criança T.	37
Tabela 7 - Interações da Criança C.	41
Tabela 8 - Interações das quatro crianças	45

ABREVIATURAS

PP – Prática Pedagógica

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento tem como principal objetivo partilhar, de forma reflexiva, o meu percurso ao longo das Práticas Pedagógicas nos contextos de Creche, Jardim de Infância I, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), e Jardim de Infância II, na rede pública. Para além destas reflexões, alia-se um estudo investigativo desenvolvido em contexto de Creche.

O relatório encontra-se dividido em três partes, seguindo uma linha cronológica de acontecimentos. Cada uma destas partes é referente às experiências vividas em diferentes contextos da Prática Pedagógica.

A primeira parte, diz respeito às vivências no contexto de Creche, dividindo-se em dois capítulos. O capítulo I, corresponde à dimensão reflexiva, tendo como referentes: Caracterização da Instituição; Importância da Organização do Espaço e dos Materiais; a Observação: uma estratégia fundamental em creche; a Importância da Rotina em Creche; o Papel do Educador em Creche e a sua Importância e, por fim, Do Brincar às Interações. O capítulo II contempla a dimensão investigativa de carácter qualitativo que procura estudar as interações de quatro crianças quando exploram materiais não estruturados. Este capítulo, divide-se em quatro subcapítulos, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação, análise e discussão dos resultados e as considerações finais.

A segunda parte do relatório apresenta a dimensão reflexiva referente à Prática Pedagógica, realizada em Jardim de Infância I, desenvolvida numa IPSS, com os seguintes tópicos: Caracterização do Contexto Educativo; Observar, Escutar e Dar Voz; Das Dificuldades às Aprendizagens.

A terceira e última parte do relatório, contém a dimensão reflexiva relativa ao contexto de Jardim de Infância II, desenvolvida numa instituição da rede pública da Educação Pré-Escolar, nomeadamente, a Caracterização do Contexto Educativo; Relação Escola – Família – Comunidade; Importância do Brincar; Documentar com o grupo; A Heterogeneidade Etária.

Por fim, é apresentado uma conclusão que engloba todo o processo que vivi ao longo destes dois anos letivos, bem como as referências bibliográficas mobilizadas e os apêndices com todos os documentos referenciados no texto do relatório.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: VIVENCIAR A CRECHE - DA TEORIA À PRÁTICA

Nesta primeira parte do presente relatório, podem encontrar assuntos relacionados com a valência Creche. Esta refere-se ao meu percurso de aprendizagem neste contexto, inserido na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, do primeiro semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar, que decorreu no período de setembro a janeiro, no ano letivo 2023/2024. Assim, será apresentada uma reflexão, onde serão abordados os aspetos vivenciados que considero fundamentais. O capítulo será dividido em cinco subcapítulos: Contexto Educativo, o Grupo de crianças e, a Organização do Espaço e dos Materiais; a Importância da Observação em Creche; Importância da Rotina em Creche; seguindo-se do O Papel do Educador em Creche e a sua Importância e por fim, Das Brincadeira às Interações.

1.1. A CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Prática Pedagógica realizada nesta valência, decorreu durante três dias por semanas, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), nos arredores de Leiria. A instituição, abrange diferentes valências: uma sala de Berçário e três salas de Creche (sala 1/2 anos, sala 2/3 anos e uma sala heterogénea), três salas de Jardim de Infância (3/4 anos, 4/5 anos e, 5/6 anos) e ainda um Lar situado num outro edifício.

No que diz respeito à mesma, esta inspira-se na Abordagem Reggio Emilia, deste modo, as salas foram adaptadas no início deste ano letivo, com diferentes objetos/brinquedos, como por exemplo, madeira e relva sintética, para que haja oportunidade da estimulação da criança. A instituição apresenta como visão a promoção de uma oferta diversificada e flexível capaz de responder às necessidades das crianças. Já como valores, a instituição preza pela motivação, responsabilidade social, honestidade, bem-estar, profissionalismo, confiança, dedicação, solidariedade, humanização e individualidade.

1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

No que respeita à caracterização do grupo de crianças, este era constituído por vinte crianças (onze do sexo feminino e nove do sexo masculino) com idades compreendidas

entre os 24 e 36 meses, não existindo nenhuma criança com Necessidade Educativas Específicas. A maior parte das crianças frequentava a instituição desde o berçário.

No que diz respeito aos níveis de desenvolvimento e aprendizagem do grupo é de destacar que este era bastante similar, havendo, a nível motor, apenas uma criança que se destacava mais, na medida em que a sua marcha era mais lenta e necessitava de mais ajuda. O grupo evidenciava muita agilidade e autonomia ao subir as escadas, bem como muita destreza no uso dos talheres. Grande parte das crianças ainda usava fralda, sendo que sete já utilizavam a sanita e duas o bacio. Mesmo apesar de as crianças se encontrarem na fase do egocentrismo, a partilha dos objetos durante o período de observação era muito mais complexa, tendo esta característica diminuindo ao longo do tempo, nomeadamente, nos momentos de socialização.

O grupo, demonstrava ser muito sociável, recetivo à novidade, afetuoso, agitado e energético, para além disto, muito curioso, com uma capacidade de explorar tudo o que estava ao seu alcance. Através das observações percebi que existia um grande interesse pela música, dança, escuta de histórias, para além de ser manifesto um grande entusiasmo no que toca à exploração da sala de atividade e dos materiais disponíveis nomeadamente nos momentos de brincadeira livre. É ainda ressaltar que as crianças evidenciavam um forte vínculo afetivo com a educadora e com a auxiliar.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS

A organização dos espaços e dos materiais numa sala de atividades deve ser “atenta e continuamente refletida, no sentido da criação de um ambiente seguro, acolhedor, partilhado e inclusivo, que responda às necessidades, interesses e motivações daqueles/as que o experienciam quotidianamente” (Marques et al., 2024, p. 46).

Sendo a minha Prática Pedagógica realizada em contexto Abordagem Reggio Emilia, segundo Lino (2018),

Os espaços da creche em Reggio Emilia são cuidadosos e detalhadamente pensados e planeados de modo a promover e apoiar as relações entre todos os protagonistas do sistema educativo (...) e o ambiente físico onde estes operam e interagem (p. 100).

Neste sentido, ao analisar o espaço onde realizei a minha Prática Pedagógica, fui percebendo que a disposição dos elementos refletia a intencionalidade da educadora, havendo uma preocupação de criar “ambientes de bem-estar e segurança” (Lino, 2018,

p. 101), desde os cabides posicionados à altura das crianças até às áreas de exploração. Esta organização, conseqüentemente favorece a autonomia das crianças e a possibilidade de se movimentarem livremente pela sala, explorando os materiais disponíveis.

Quanto à divisão da sala, esta era dividida em áreas específicas, como a Área do Faz de Conta, a Área da Leitura, o tapete onde o grupo se reunia, Área dos Jogos, Área da Casinha, Área das Pequenas e Grandes Construções e ainda uma Área destinada aos Materiais de Fim Aberto e Não Estruturados, desta forma a sala evidenciava uma compreensão por parte dos adultos de que as crianças aprendem, maioritariamente, por meio de experiências, brincadeiras e interações, pois como apontam Machado & Sousa (2018) é importante a criação de “áreas diferenciadas de jogo e de exploração que possibilitem experiências de aprendizagem plurais, apoiadas pela mediação pedagógica dos adultos” (p. 60),

Neste seguimento, a sala de atividades, era caracterizada como um espaço amplo, espaçoso e flexível onde iam existindo alterações ao longo do ano “para acompanhar o crescimento e os interesses das crianças e para provocar novos desafios e novos interesses” (Lino, 2018, p. 101), uma vez que como afirma Marques et al. (2024), “as necessidades e interesses dos bebês e crianças vão-se modificando em função do tempo e das circunstâncias, sendo essencial que os materiais disponíveis acompanhem esta evolução” (p. 49).

Por fim, a sala estava organizada de modo que as crianças se pudessem movimentar livremente e explorar os vários materiais à disposição de cada, apoiando-se na exploração de forma autónoma “num clima que envolve correr riscos em segurança” (Lino, 2018, p. 101). Deste modo, existia liberdade para a escolha da brincadeira, oferecendo autonomia às crianças para que expressassem ideias e sentimentos, desenvolvessem a criatividade e imaginação (bastante presente na Área do Faz de Conta) e ainda coordenassem os movimentos.

1.3. OBSERVAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL EM CRECHE

A Observação em Creche é uma estratégia fundamental no que diz respeito à recolha de uma série de informações acerca das crianças, como diz Parente (2012) “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (p. 5). O educador, deve ser então, um frequente observador, já que este

método permite “revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (Parente, 2012, p. 6).

Eu e o meu par pedagógico, decidimos optar por utilizar uma técnica de observação já conhecida por nós, a observação direta e, a informação recolhida foi registada num documento, com o auxílio de grelhas previamente concebidas e organizadas.

No que diz respeito à minha ação na Prática Pedagógica, comecei com uma observação espontânea durante as duas primeiras semanas, o que me permitiu recolher informações valiosas sobre o funcionamento da instituição e a sua organização, bem como sobre o grupo de crianças, as suas características individuais e de grupo, os seus interesses e as suas rotinas. As observações centraram-se também nos momentos de brincadeira livre, nas suas preferências e interações, isto é, se brincavam sozinhos ou a pares e, com quais objetos interagiam. Esta dimensão da observação tornou-se fundamental no momento de planificar uma vez que me permitiu conhecer e aprender mais sobre cada criança individualmente de modo a conseguir estimular e responder às necessidades e aos interesses da criança e do grupo (Parente, 2012, p. 6).

Durante a fase de adaptação, a observação foi essencial para entender as necessidades das crianças, é exemplo disto, a situação vivenciada com duas crianças cuja separação dos pais era marcada pelo choro, mostrando insegurança, necessidade de carinho, colo e atenção. Com base nesta observação, fui-me adaptando à situação, procurando ajudar as crianças, ajudando-as no que necessitavam, mas respeitando sempre o seu espaço. Nestas situações, à medida que o tempo passava, a criança começou também a conhecer melhor as pessoas que a rodeavam, a confiar nelas, facilitando o processo de adaptação. Assim, as crianças, ao longo do tempo, acabaram por criar uma relação de confiança com o adulto, e que neste caso, foi necessário por parte do adulto ter o cuidado de respeitá-las para que estas também nos pudessem observar e conhecer.

Com o tempo, o processo de observação foi evoluindo, tornou-se parte integrante da minha prática, pois ao longo do tempo, comecei a ter uma intencionalidade na observação, passando a fazer parte do ciclo pedagógico contínuo (observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão), quer isto dizer que, comecei a utilizar a observação para me adaptar e utilizar esta estratégia como ferramenta de melhoria da prática.

1.4. IMPORTÂNCIA DA ROTINA EM CRECHE

Desde muito cedo, mesmo antes de iniciar a minha Prática Pedagógica, tinha consciência que o dia a dia na Creche era preenchido principalmente com a rotina. De acordo com Marques et al. (2024),

A organização do tempo constitui um processo intencionalmente planejado, que envolve, simultaneamente, regularidade e flexibilidade. Assim, é importante que o tempo pedagógico em creche se organize de acordo com uma estrutura clara e explícita, que vá sendo conhecida pela criança e na qual esta participa (p. 50).

Estes momentos da rotina diária, estavam organizados de acordo com a tabela que se segue:

Rotina do Grupo
Acolhimento na Sala Creche I.
Ida para a Sala Creche III. Brincadeira Livre.
Reforço da manhã. Brincadeira Livre.
Higiene.
Almoço.
Higiene.
Sesta.
Acordar da sesta. Higiene à medida que vão acordando.
Lanche.
Higiene.
Brincadeira Livre.

Tabela 1- Rotina do grupo

Todo este processo estava bem enraizado no grupo, sendo algo estável e previsível. Por esta mesma razão despertou-me imenso interesse pesquisar e refletir sobre o tema, já que a importância da rotina foi-se tornando cada vez mais evidente ao longo dos dias.

Desta forma, tive a oportunidade de compreender o papel fulcral que as rotinas diárias desempenham no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Estes momentos são uma mais-valia para o desenvolvimento da autonomia da criança, pois, para além de as crianças reconhecerem o que veio antes ou o que vem depois, a rotina promove competências sociais, como a autoestima, auto-organização e até mesmo curiosidade. Ao incorporar a rotina na vida das crianças, esta irá progredir no que diz respeito à capacidade de ser independente, é exemplo disso, tendo a autonomia de fazer escolhas e resolver problemas.

Com base na experiência que vivi, foi-me possível observar a forma como a educadora da sala organizava e geria todos os momentos da rotina, respeitando cada criança. Importa-me referir que a educadora conseguiu organizar os diferentes momentos da rotina de forma eficaz, transmitindo confiança e segurança às crianças, para que estas tirassem o máximo proveito de cada momento pois, como diz Marques et al. (2014), “Esta organização regular cria previsibilidade, promovendo conforto, segurança e um sentido de direção à criança, apoiando também a aprendizagem gradual de referências temporais” (p. 50). Para além disto, era conhecido e respeitado tanto as necessidades e interesses do grupo, assim como as características individuais de cada criança, o que me ajudou desde cedo, a perceber como era dinamizada esta rotina e a integrar-me na mesma.

Assim, ao iniciar a Prática Pedagógica, na semana de observação, ficou claro que o grupo já tinha assimilado bem a rotina diária. Por exemplo, o grupo sabia que, ao sentarem-se no tapete, na parte da manhã, iria ser distribuído reforço (fruta/bolacha), e em seguida cantar a canção do “Bom Dia”. Também sabiam que antes do almoço tinham de lavar as mãos e, ao chegarem ao refeitório tinham de se sentar nos seus respetivos lugares, e por aí diante. Todos estes pontos faziam parte da rotina, que já estava bem assimilada.

Concluindo, em termos de rotina, esta era flexível e adaptável tanto ao grupo como a cada criança, considerada enquanto ser individual. Quero com isto dizer que a rotina tem um grande impacto na vida das crianças, por ser versátil, previsível e por, acima de tudo, transmitir segurança.

A organização de um horário diário previsível e de rotinas geridas de forma tranquila e não apressada apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos (Araújo, 2018, p. 84).

1.5. O PAPEL DO EDUCADOR EM CRECHE E A SUA IMPORTÂNCIA

Sendo o meu primeiro contacto com crianças em contexto de Creche, sentia-me insegura, principalmente pelo facto de serem crianças pequenas. Face a essa situação, deparei-me com a necessidade de procurar e refletir sobre o Papel do Educador e a sua importância de um ponto de vista complexo procurando dar respostas para questões

como: O que é ser educador em Creche? De que forma posso criar um ambiente seguro para as crianças? Como é que elas se podem sentir acolhidas comigo?

A concepção da imagem da criança foi-se tornando cada vez mais clara para mim, aproximando-se da visão de Malaguuzzi (1994) citado por Lino (2018), que define a criança como “competente, ativa, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e aprender o que a rodeia, com um forte impulso e interesse para interagir e se relacionar com o ambiente (...)” (p. 98), assim, segundo Malaguuzzi (1994) citado por Lino (2018) “a forte imagem de criança reflete uma forte imagem de educador e uma forte imagem de escola” (p. 107).

O papel do educador, como defendem Carvalho e Portugal (2017) é caracterizado como um construtor de conhecimento, que mobiliza as competências de construção do seu próprio saber, “oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando à criança novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 16). No mesmo sentido, Lino (2018) afirma que “o papel do educador é o de cuidador, provocador de experiências, de aprendizagem e que, através de processos de cooperação e colaboração, aprende e se desenvolve com as crianças e com os pais” (p. 107). Aos poucos, comecei a dar respostas às minhas dúvidas sobre a importância do papel do educador, tendo este um papel multifacetado e complexo, desempenhando também funções de investigador, mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança.

Com o decorrer da Prática, é importante olhar para o educador como mediador de aprendizagem e conseqüentemente observador, visto que a envolvimento neste contexto de Creche e com os respetivos intervenientes está a permitir-me realizar aprendizagens significativas como por exemplo, compreender melhor o papel do educador na sala, de forma a deixar a criança explorar e vivenciar experiências diversificadas e em simultâneo aprender (Reflexão referente aos dias 27 e 28 de novembro de Prática Pedagógica em Creche – Apêndice I).

Assim, este papel envolve uma postura de escuta atenta e ativa para que seja possível compreender as necessidades, interesses e potencialidades de cada criança, criando

oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem. Como salienta Marques et al., (2024) “Enquanto especialistas em educação de infância cabe-lhes garantir que todas as crianças possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras idades, bem como o seu bem-estar e a sua participação no mundo a que pertencem” (p. 24).

1.6. DO BRINCAR ÀS INTERAÇÕES

Ao começar a PP, fui percebendo que as crianças têm a capacidade de explorar, descobrir, comunicar, criar e ainda construir significados sobre o mundo que as rodeia. Como referido na reflexão relativa à semana 4 a 6 de dezembro de Prática Pedagógica em contexto de creche (Apêndice II):

É através desta ação [brincar] que advêm diversas aprendizagens dado que a criança pensa, reflete, explora, constrói e reinventa durante este momento. Para além das aprendizagens, o brincar suporta diversas intencionalidades significativas tais como, a promoção do desenvolvimento social e emocional, do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento físico e ainda da linguagem.

Assim, neste ponto do relatório, procuro enfatizar o papel das interações e do ato de brincar no olhar das crianças destas idades. Segundo, Sarmiento et al. (2018)

Brincar continua a ser uma atividade natural na infância, sendo que a brincadeira permite às crianças a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia, onde, a sós ou com outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania (p. 7).

Ao observar o grupo de crianças e conseqüentemente conhecer e vivenciar experiências com elas, comecei a perceber quais os seus interesses e preferências. Como tal, é importante ter em conta “o ambiente, o espaço e o material disponível, visto que é aqui que as crianças passam a maioria do seu tempo, sendo relevante oferecer condições para que a criança se desenvolva de forma segura” (Reflexão relativa à semana 4 a 6 de dezembro – Apêndice II).

Neste contexto de prática supervisionada, durante a hora de brincadeira livre, apesar do egocentrismo característico destas idades, destaco as interações que o grupo estabelece entre si, com os adultos e com os objetos.

Nestas idades, o brincar das crianças centra-se principalmente nas interações com os diferentes objetos presentes e entre pares. Esta conceção fez com que eu expandisse a minha visão, o que se foi refletindo ao longo da minha prática, uma vez que foram realizadas propostas que fornecessem este tipo de brincadeira e interações, por exemplo a exploração gelatina (Figura 1), da fruta (Figura 2) ou do gelo (Figura 3).

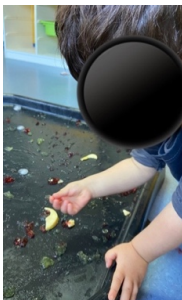


Figura 3 -
Exploração de
gelatina

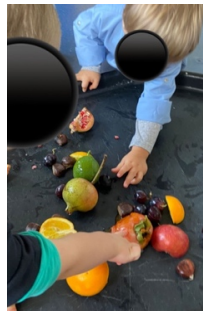


Figura 1 -
Exploração de fruta



Figura 2 -
Exploração de gelo

Com isto, foi perceptível o quanto crianças são espontâneas e aproveitadoras do momento e do ambiente que lhes são proporcionados, explorando com todos os seus sentidos os materiais à disposição.

No decorrer da Prática Supervisionada neste contexto, consegui ainda constatar eu tipo de interações as crianças iam desenvolvendo entre elas, uma vez que ao longo dos momentos da rotina estas iam fortalecendo os laços entre si e desenvolvendo o sentido de pertença a um grupo. Isto foi salientado numa das reflexões quando afirmei que:

O grupo disfruta muito e cada vez mais da companhia uns dos outros, uma vez que as preferências quanto aos pares estão cada vez mais salientes. São exemplo disso a criança L. e T., onde é visível, imitação, companheirismo e brincadeira conjunta. No entanto, e tal como é natural, existem crianças que ainda elegem as interações apenas com os objetos, como era o caso da C.N. que gostava de estar na área do faz-de-conta, realizando jogos simbólicos individualmente, ou o S. que brincava

sozinho com os carros (Reflexão referente à semana de 4 a 6 de dezembro – Apêndice II).

No que diz respeito às interações entre adulto – criança, consegui criar com cada criança individualmente uma relação próxima, de confiança e de afeto. Nesta medida, tornou-se mais fácil planificar momentos de exploração e de descoberta, onde pude ser apenas mediadora das aprendizagens nas quais as crianças exerceram agência.

Esta forma de estar, permitiu-me estar mais atenta e cuidadosa no que diz respeito às interações de cada criança, pois com as observações e com o contacto com o grupo, percebi que nem todas interagiam da mesma forma. Quero com isto dizer que, no início foi notável que muitas das crianças, por falta de familiaridade e por necessidade de adaptarem aos novos rostos, precisaram de tempo e espaço para se acostumarem, a dois novos adultos, num ambiente que já lhes pertencia. No entanto, com o passar do tempo houve uma grande diferença no comportamento e na forma de estar das crianças, quanto à nossa presença. Consequentemente, desde o início até ao fim deste percurso, senti que houve uma grande diferença, uma vez que me fui tornando numa referência de confiança para cada criança de diferentes formas. Para além disto, aprendi que é necessário dar espaço e tempo a cada uma delas, pois cada criança é uma criança, e precisamos de respeitar o seu tempo, o seu espaço e a sua forma de agir.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA EM CONTEXTO CRECHE

Neste capítulo, será apresentado o ensaio investigativo realizado no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Creche, no ano letivo de 2023/2024. Posto isto, a experiência que fui vivenciando em contexto de Creche foi despertando em mim o profundo interesse em iniciar e realizar um estudo investigativo. Este estudo visou conhecer as interações realizadas por quatro crianças, com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses, durante a exploração de materiais não estruturados.

A problemática surgiu a partir da caracterização do contexto, das propostas realizadas e ainda das observações realizadas por mim, uma vez que nesta instituição, inspirada em Reggio Emilia, os materiais de fim aberto como tubos de cartão, conchas, tubos de plásticos, entre outros, faziam parte do dia a dia das crianças, principalmente no contexto de sala. Assim sendo, a observação foi o ponto de partida para a escolha deste tema, dado que, as crianças se interessavam muito por estes materiais durante os momentos de brincadeira livre, individualmente ou em conjunto. Visto que, na idade

dos 24 – 36 meses, as crianças ainda se encontram na fase do egocentrismo, fez-me querer investigar sobre de que forma os materiais não estruturados promovem a interação pares, objetos e adultos.

Tendo em conta o tema do ensaio investigativo, formulei a questão a investigar, “Que tipo de interações, emergem, em contexto de creche, da exploração de materiais não estruturados?”. Foram então formulados os seguintes objetivos de investigação:

- i. Identificar as interações que as quatro crianças estabelecem com materiais não estruturados;
- ii. Analisar as interações identificadas;
- iii. Refletir sobre a importância e o contributo (interações) com os materiais não estruturados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças;

Esta investigação encontra-se, assim, dividida em quatro tópicos, sendo o primeiro relativo ao enquadramento teórico onde estão presentes conceitos/temas que sustentam o estudo, através das ideias de diversos autores. Posteriormente, a metodologia de investigação onde é apresentado o paradigma, os participantes, os métodos, as técnicas e os instrumentos de recolha e de análise de dados e os procedimentos. De seguida, a apresentação e discussão dos resultados, finalizando, com as considerações finais e a conclusão.

2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1.1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO TERCEIRO ANO DE VIDA

A infância é marcada por rápidas e complexas mudanças em diferentes aspetos do desenvolvimento, nomeadamente motoras, afetivas, sociais e cognitivas, isto é, a Aprendizagem e o Desenvolvimento “das crianças do nascimento aos três anos são um processo integrado no seu empenhamento em dar sentido ao mundo que as rodeia e que inclui o desenvolvimento socio-emocional, perceptivo-motor, cognitivo e da linguagem” (Daly & Beloglovsky, 2022, p. 11). Assim, no diz que diz respeito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, estes

São processos interdependentes que se pressupõem mutuamente.

Para haver aprendizagem é necessário que o indivíduo tenha atingido determinado nível de desenvolvimento e, à medida que o indivíduo aprende, vão ocorrendo mudanças progressivas e

cumulativas na sua estrutura, pensamento e comportamento que estimulam o seu processo de desenvolvimento. (Dias & Correia, 2012, p. 1).

Segundo Piaget, crianças a partir dos 2 anos encontram-se no estágio Pré-Operatório ou Simbólico. Esta fase tanto é caracterizada por um período “de intensa exploração do meio” (Ribeiro et al., 2009, p. 69), isto é, uma fase de solidificação de conhecimentos enquanto explora o ambiente ao redor de modo a obter novas informações (Goldschmied e Jackson, 2008). Bem como é caracterizada pelo “desenvolvimento da verbalização, apesar de o número de palavras emitidas ser muito inferior à capacidade de compreensão” (Ribeiro et al., 2009, p. 74).

Entre os 24 e os 36 meses, começa a existir uma necessidade intensa no que concerne ao movimento e ao descobrir o mundo que as rodeia, uma vez que a sua imaginação começa a ganhar asas pois, já é capaz de andar sozinha, sem apoio, e dominar na totalidade a marcha, conseguindo correr, subir e descer degraus com os dois pés no mesmo degrau, apoiando-se no corrimão/parede (Goldschmied & Jackson, 2006). Posto isto, durante o terceiro ano de vida, a criança já se encontra com um nível crescente de autonomia e independência, havendo oportunidade de poder escolher e decidir as suas escolhas, uma vez que “descobre que é uma pessoa, com corpo e vontades próprias” (Ribeiro et al., 2009, p. 72).

Para além disto, “a criança tem um avanço no processo de diferenciação de si e dos outros. Começa a notar os seus desejos e aprimora a identificação do eu” (Ribeiro et al., 2009, p. 69). Quer isto dizer que a criança já consegue compreender melhor o que é dela e o que é dos outros, mas ainda precisa de aprender a partilhar os brinquedos, para que isto aconteça é necessário que a criança conheça as suas emoções, é exemplo disto, o choro.

Deste modo, a criança começa a gostar de brincar com outras crianças, interagindo ativamente, visto que “a criança deseja vivamente o contacto com os seus pares, mas o egocentrismo impede a cooperação, e a agressividade caracteriza muitas vezes as primeiras relações sociais” (Delmine & Vermeulen, 1992, p. 86), a criança vê-se no centro de tudo – e não tem capacidade de se colocar no lugar do outro. Posto isto,

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são

proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (Marques et al., 2024, p. 12)

Em síntese, podemos dizer que, a infância é marcada por rápidas e complexas mudanças no desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo. A partir dos 2 anos de idades, as crianças começam a explorar o mundo de forma mais intensa, tornando-se mais independentes. Nesta fase gostam de brincar com outras crianças, mas o seu egocentrismo pode acabar por dificultar a partilha e causar conflitos nas primeiras interações.

2.1.2. DEFINIÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Os brinquedos, atualmente, na sociedade consumista que o mundo apresenta, são cada vez mais diversificados, havendo uma evolução maioritária dos brinquedos dos quais já nem as crianças precisam de aprender a manuseá-los pois, muitas das vezes trabalham sozinhos através da pressão de um botão. Na mesma sequência, surge a problemática de que “os brinquedos industrializados são demasiado estruturados e apresentam um manual de instruções que guia e ensina as crianças de como devem brincar e usá-los, levando a que só tenham uma maneira de brincar” (Bengala, 2021 p. 38), uma vez que estes brinquedos fabricados, geralmente contêm apenas um propósito e uma resposta, sendo esta previsível (Meirelles, 2016). Contrapondo-se a esta realidade ouvimos falar cada vez mais em materiais não estruturados.

Nomeiam-se de materiais não estruturados objetos provenientes da natureza e do nosso quotidiano que apresentem inúmeras finalidades, sendo estes caracterizados como objetos variados que, por meios as ações das crianças, se transformam em brinquedos, oferecendo maiores possibilidades criativas (Meirelles, 2016). Posto isto,

Estes materiais são objetos que temos ao nosso redor, com que contactamos no nosso dia e que, se olharmos com mais atenção, podem ter diversos usos. A título de exemplo, pequenos paus podem decorar um desenho ou ser utilizados na construção de uma torre (Pestana, 2020, p. 48).

É notório que a criança desde os primeiros meses de vida revela um grande interesse em explorar, tocar e transformar tudo o que a rodeia (Ferland, 2006), é exemplo disto, madeira, plástico, metal, caixa, um papel, entre outros materiais. Complementando esta afirmação, a criança no seu dia a dia tem acesso a materiais não estruturados, uma vez que estes são utensílios presentes no quotidiano no qual durante a brincadeira lhes são atribuídos diversos significados (Meirelles, 2016).

A experimentação e a descoberta durante a manipulação ativam as conexões cerebrais, pois a criança está num momento de investigação, em que as propriedades dos materiais disponibilizados estão sendo pesquisadas pelos pequenos, através de suas ações. É como se a criança pequena estivesse em um laboratório multissensorial, onde muitos conceitos estão sendo descobertos e construídos, com a utilização de materiais que possuem a capacidade de se transformar de forma diversificada (Meirelles, 2016, p. 16).

Sendo estes materiais tão versáteis, convém que as crianças durante a exploração dos materiais se sintam livres e motivadas, até porque no processo de descoberta das potencialidades dos materiais não há o certo e o errado. Com a utilização deste tipo de brinquedos/materiais, é espectável que as crianças aproveitem o ambiente que foi preparado para elas, a brincarem e explorarem de maneira autónoma.

Uma das grandes vantagens dos materiais não estruturados é a ausência de limites na exploração e transformação dos mesmos, são materiais benéficos por possibilitarem “múltiplas experiências e por serem muito ricos em termos sensoriais” (Bengala, 2021, p. 40). Os materiais não estruturados dão vida aos sonhos das crianças tornando real a capacidade de exploração, observação, movimento e contacto com estímulos. Ainda questionável para quem não acredita nas capacidades das crianças, é verdade que os materiais são bastantes simples e não apresentam um fim, mas curiosamente as crianças “conseguem manter o interesse e a curiosidade (...) por muito tempo no decorrer da exploração livre” (Bengala, 2021, p. 41).

2.1.3. IMPORTÂNCIA DA EXPLORAÇÃO DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

É importante garantir

Materiais de qualidade, que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia, que sejam culturalmente relevantes e diversificados, sem se deixar ofuscar pela profusão de brinquedos que o mercado produz numa lógica de consumismo. As boas escolhas relativamente aos espaços e aos materiais nem sempre implicam a mobilização de elevados recursos económicos, salvaguardados que estejam os princípios de durabilidade, segurança e sustentabilidade na aquisição de equipamentos e materiais respeitadores do direito da criança à estética, funcionalidade, adequação e ludicidade. (Marques, 2024, p. 27)

Existe na criança uma força natural de aprender, explorar, descobrir, criar e sentir a satisfação da ação, quer isto dizer que existe uma vontade espontânea de ser criativo, de fazer algo novo e desconhecimento (Portugal, 2012). Assim, o contacto das crianças com os materiais não estruturados, motiva-as de forma a trabalhar a autonomia durante a exploração, a criação e a recriação, uma vez que “começa a dar sentido ao mundo através dos sentidos do tato, visão, gosto, audição e cheiro” (Daly & Beloglovsky, 2022, p. 11).

Posto isto, os materiais não estruturados são facilitadores de elementos essenciais no que toca ao desenvolvimento socioemocional (Daly & Beloglovsky, 2022), oferecendo muitas possibilidades de explorar e brincar, sendo possível “transportar, empilhar, bater” (Daly & Beloglovsky, 2022, p. 11), promovendo assim a capacidade de controlar o ambiente, estes ainda apoiam o sentimento de autorregulação e na capacidade de estabelecer relações e interações, encorajando a comunicação.

Propiciam habilidades motoras globais consoante a utilização do mesmo, é exemplo disto

Quando as crianças agarram numa corda com nós, usam cuidadosamente o indicador e o polegar em pinça para agarrar e

pegar numa argola de cedro, ou prendem molas de roupa de madeira num balde (...) Passar uma chávina pequena de uma mão para a outra (Daly & Beloglovsky, 2022, p. 15).

Para além disto, ao nível do potencial destes materiais no desenvolvimento da criatividade as crianças vão descobrindo as inúmeras potencialidades dos materiais de fim aberto, pois segundo Portugal (2012) podemos dizer que as crianças têm um impulso inato para a criatividade, um desejo de inovar, transformar e de explorar o desconhecido, dando forma ao que ainda não existe.

Já no que concerne ao desenvolvimento do pensamento crítico, ao disponibilizarmos materiais não estruturados e, portanto, de fim aberto, permitimos que as crianças vão percebendo que há sempre mais do que uma perspetiva, mais do que um caminho e vão analisando e percebendo o que para elas faz mais sentido, construindo e organizando o conhecimento (Marchão e Portugal, 2014).

Concluindo, os materiais não estruturados “são fundamentais nos ambientes educativos”, uma vez que “estimulam o pensamento criativo, pois são objetos únicos sem função óbvia” (Andrade et al., 2022, p. 1317), oferecendo múltiplas brincadeiras, e como é de esperar as crianças preferem em geral brincar com objetos que estimulam a sua curiosidade e lhes permitem dar livre curso à imaginação e à criatividade.

2.1.4. INTERAÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

“Nos primeiros anos de vida, a qualidade das relações e interações é particularmente significativa na forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo físico, social e cultural” (Marques et al., 2024, p. 18). Posto isto, no que diz respeito aos comportamentos e à participação de algo ou de alguém corresponde a possíveis interações.

Neste processo,

A criança enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção. É nesta

constante interação com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo. Descobre como deslocar-se, como segurar e manipular objetos, como comunicar com as pessoas que a rodeiam, como responder a diferentes estímulos (Dias & Correia, 2012, pp. 2-3).

Assim, a criança desenvolve e adquire conhecimento sobre si e sobre o mundo que a rodeia. No mesmo seguimento,

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Marques et al., 2024, p. 12).

Assim, com base no que foi apresentado anteriormente, verificou-se que as interações nestas idades podem ser de vários tipos, ou seja, entre pares (criança-criança), entre criança – adulto e entre criança – objetos, sendo que todas elas são baseadas no uso dos órgãos dos sentidos.

2.1.4.1. Interações Criança-Criança

Focando a atenção na interação entre pares, estas surgem desde muito cedo, mesmo não verbalizando. As crianças, ao longo do tempo vão demonstrando preferências por determinados pares e procurando-os para as suas brincadeiras. No entender de Hohmann e Weikart (2003, p. 574), a criação de relações que se estabelecem com os pares “são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças (...) geram a sua compreensão do mundo social”. Desta forma, são os pares que mutuamente se ajudam no processo de socialização e conseqüentemente na aprendizagem, sobre si e sobre os outros, transmitindo apoio para uma melhor compreensão do mundo (Matta, 2001). Neste sentido, é importante que a criança seja entendida “(...) como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009, p. 39), “sendo por isso fundamental proporcionar, desde cedo,

oportunidades à criança para interagir com os seus pares” (Arezes & Colaço, 2014, p. 114).

Assim, as interações com os pares constituem oportunidades de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento das crianças, dado que as restantes crianças são colegas que estão “evolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo á sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (Folque, 2014, pp. 96-97).

O bebé não é apenas um ser humano para ser alimentado, vestido, higienizado, é uma pessoa inteira que está a desenvolver-se, a aprender, a interagir e a formar-se. As experiências precoces, o contacto rico com a(s) língua(s) da família e da comunidade, a estimulação sensorial, visual, auditiva são estruturantes para um sólido desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e emocional (Marques et al., 2024, p. 6).

2.1.4.2. Interações Criança-Adulto

No que diz respeito à interação criança-adulto, a criança desde o seu nascimento cria um vínculo com a mãe, com o pai ou com o adulto de referência. Desta forma, é através dessa relação que a criança começa a explorar e compreender o que a rodeia. Mais tarde, começa a criar um vínculo com o adulto responsável no ambiente institucional, sendo que aqui é onde começam a perceber como é que os outros seres humanos agem e se tratam. (Post & Hohmann, 2003).

Posto isto, o papel do adulto passa pelo pensamento de que este não pode ser “um elemento perturbador das (interações), governando-as ou querendo ter poder sobre elas. A crianças precisam de brincar, aprender umas com as outras por sua própria iniciativa” (Napierala, 2022, p. 17), uma vez que ao intervir desnecessariamente nas interações o adulto pode criar essa “dependência na criança, levando-a a tornar-se passiva e sem iniciativa” (Fochi et al, 2017, p. 40). Para além disto, “o educador precisa de pensar sobre o lugar das interações (...), não com o intuito de as governar, mas com o objetivo

de pensar o tempo, o espaço e a sua postura, para intervenções fluidas, sem intervenções desnecessárias” (Napierala, 2022, p. 18).

O adulto cria as condições externas necessárias para a criança realizar suas descobertas. Ele dá presença, respeitando a criança com afetividade e tranquilidade, permanecendo no campo de visão dela para que se sinta segura, garantindo o apoio para as suas experiências e conquistas, além de encorajá-la ao movimento livre, de forma autónoma, sem intervenção direta (Fochi et al., 2017, p. 39).

O tipo de interação que o educador estabelece com a criança é fundamental, pois de acordo com Hohmann e Weikart (2011, p. 63)

por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto; outras vezes é o adulto quem tem uma compreensão mais adequada. O objetivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico.

uma vez que a forma como o adulto se vai relacionar com a mesma irá afetar a imagem que a criança constrói sobre si própria. A interação deve ser realizada com cuidado e respeito por parte do adulto pois, só assim é que as crianças “conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença” (Post & Hohmann, 2003, p. 61). No mesmo seguimento, “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem por parte ativa das crianças” (Post & Weikart, 2003, p. 27).

As interações entre criança e adulto “podem ser variadas e diversas quanto as próprias crianças, pelo que os educadores (devem) procurar adaptar o seu estilo de interação a cada criança individualmente” (Post & Hohmann, 2003, p. 69). Isto é, cada criança “tem uma forma única de agir ou de interagir com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p. 71).

2.1.4.3. Interações Criança-Objeto

Desde o nascimento, as crianças têm uma necessidade natural de vivenciar experiências sensoriais de modo a conhecer o mundo que as rodeia. Esta interação permite que as crianças encontrem e explorem as suas oportunidades sensoriais, desenvolvendo os vários sentidos. Consequentemente, quando existe uma integração sensorial completa, as crianças irão conseguir processar a informação por meio de todos os sentidos (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Muito dos materiais não estruturados são novos (para as crianças) e, uma vez que estes possibilitam diversos significados, é normal que estes objetos não sejam utilizados para o que foram feitos. Consequentemente, as crianças têm a possibilidade de colocar em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais (Post & Weikart, 2003, p. 35).

Neste sentido, as interações criança – objeto vão contribuir para uma aprendizagem ativa, sendo o uso de objetos visto como uma brincadeira que desperta uma iniciativa inata de os explorar e manipular (Hohmann & Weikart, 2003). Este tipo de exploração e interação das crianças com os objetos, permite-lhes obter informação sobre a sua utilização, e desta forma vão dando sentido e conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Complementado, nesta fase as crianças têm a necessidade de vivenciar experiências, através das explorações, isto é feito através da integração dos sentidos – “segurando, apertando, (...), deixando cair, cheirando, saboreando, observando de diversos ângulos e ouvindo os sons que ele faz” (Post & Weikart, 2003, p. 36) – desta forma permite-lhes obter informações sobre os objetos, particularmente, sobre como são e o que fazem, por exemplo, a textura, as cores, o som, o sabor, entre outras. Neste seguimento, a interação e exploração dos objetos e materiais contribui para o processo evolutivo da criança, centrado no desenvolvimento e aprendizagem ativa, pois,

o que começa por ser um movimento ocasional - acenar com uma colher de pau e acidentalmente bater com ela num caixote de papelão - conduz a uma descoberta fascinante e é intencionalmente repetida vezes sem conta. (...) Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental, conduzirá as crianças a sequências cada vez mais complexas, como mexer com uma colher ou empilhar caixas (Post & Hohmann, 2003, p. 26).

2.2. METODOLOGIA

Neste tópico do relatório será apresentado a metodologia utilizada durante o ensaio investigativo. Posto isto, apresentar-se-á a questão de partida e, conseqüentemente, os objetivos de investigação, o contexto e os participantes, os procedimentos, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados e, por fim, o a discussão dos resultados e as considerações finais.

2.2.1. PROBLEMÁTICA, QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta o tema do ensaio investigativo, formulei a questão a investigar, “Que tipo de interações, emergem, em contexto de creche, da exploração de materiais não estruturados?”. Foram então formulados os objetivos de investigação para alcançar resposta à questão formulada:

- i. Identificar as interações que as 4 (quatro) crianças estabelecem com os materiais não estruturados;
- ii. Analisar as interações identificadas;
- iii. Refletir sobre a importância e o contributo dos materiais não estruturados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças;

2.2.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Face à questão de partida e aos objetivos definidos, optou-se por uma metodologia qualitativa, sendo que esta

assume um carácter naturalista, etnográfico, interpretativo, descritivo, construtivo e de observação participante. (...) Nesta abordagem o investigador recorre a um pensamento indutivo e procura uma compreensão ampla e absoluta do fenómeno que está a estudar, sendo que, para isso, observa, descreve, interpreta e aprecia o fenómeno e o meio tal como se apresentam, sem procurar controlá-los (Fortin, 2009, p. 22)

A presente investigação, insere-se num paradigma interpretativo, uma vez que se centra na interpretação de ações de um grupo de quatro crianças. Isto é, cabe ao “investigador desenvolver conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2016, p.56) e, para além disto, “observa, descreve, interpreta

e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Freixo, 2010, p. 146).

Assim, este entende-se por um tipo de estudo descritivo, em concreto estudo-caso, uma vez que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento” (Bodgan e Biklne, 1994, p. 89). Podendo então ser considerado como um:

instrumento valioso, [uma vez que] o contacto direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem [os desvincular] do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (André, 2013, p. 97).

2.2.3. PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Durante a minha Prática Pedagógica em contexto de Creche, tive a oportunidade de verificar a forma de como estes objetos favoreciam a interação nas crianças (entre pares; criança – adulto; criança – objetos), o que despertou em mim uma grande curiosidade em investigar mais sobre o impacto destes materiais nas interações das crianças.

Para a comunidade científica, considero que este estudo é relevante pois, embora já se conheçam bastantes benefícios na exploração de materiais não estruturados, como o desenvolvimento da criatividade, a resolução de problemas, entre outros, ainda é possível aprofundar a compreensão de como estes materiais podem ser utilizados de forma mais eficaz para promover competências sociais, especialmente em faixas etárias entre os 24 e os 36 meses.

2.2.4. CONTEXTO E PARTICIPANTES

Neste estudo, participaram quatro crianças com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses. Para preservar a identidade, cada criança foi designada por uma letra - L., A., T., C. Assim, a criança L. (25 meses) – sexo feminino, a criança A (26 meses) – sexo masculino, a criança T (31 meses) – sexo masculino e a criança C. (33 meses) – sexo feminino.

Considerando que cada criança possui características, interesses e formas de interações únicas, optei por observar duas crianças com as quais tinha menos contacto direto, isto porque quando eu estava presente, elas não se expressavam de maneira verbal, não demonstrando tanto à-vontade. Por outro lado, escolhi também duas crianças que se mostravam bastante mais confortáveis e seguras na minha presença, permitindo-me uma observação mais direta e uma melhor compreensão do seu comportamento e interação. Assim, a escolha das crianças foi feita com base na sua forma de interação comigo e na oportunidade que essas interações ofereciam observar o seu comportamento.

Os participantes do ensaio investigativo pertenciam ao grupo de crianças da sala onde estava a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada. É relevante destacar que as crianças já frequentavam a sala desde o ano anterior pelo que já se conheciam umas às outras. A recolha de dados realizou-se fora da sala de atividades, num espaço frequentado diariamente.

Tendo em conta a ética da investigação, para além do consentimento das crianças antes do início da investigação, foram, também, entregues a cada encarregado de educação os pedidos de autorizações para a recolha de dados salvaguardando sempre a privacidade e responsabilizando-me apenas pelo uso com o fim académico (Apêndice III).

2.2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Definida a questão de partida e delineados os objetivos, procedi à elaboração dos tópicos do enquadramento teórico para, assim, poder concretizar a recolha de dados no contexto educativo.

Em relação às técnicas e instrumentos de recolha de dados, estes foram diversificados com o intuito de obter dados concreto e viáveis. Posto isto, a principal técnica foi a **observação participante** dando, no entanto, total liberdade às crianças nas suas explorações. Estas observações traduziram-se em “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...), suas ações e interações (...) [e] incluem, ainda (...) material reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Para além disto, o modo de registo das observações foi o **registo videográfico** com recurso a um telemóvel que me possibilitaram a visualização todos os momentos mais do que uma vez, tendo assim “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (Máximo- Esteves, 2008, pp. 49-50) e, **notas de campo**, facilitando algumas observações e permitindo ter dados mais pormenorizados. Este tipo de instrumento,

permitiu “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150).

2.2.6. PROCEDIMENTOS

Durante o período de recolha de dados, as crianças acompanhavam-me até ao espaço utilizado e no fim da exploração voltavam de novo comigo para a sala. Uma vez que optei por realizar o estudo com apenas quatro crianças, procurei outro local da instituição para que estas pudessem ter um momento mais sossegado e longe de distrações de modo a aproveitar os momentos de exploração. O local disponível era também um local de passagem dos funcionários da instituição. Deste modo, em alguns momentos, na hora de recolha de dados, houve alguma interrupção.

A recolha de dados realizou-se em seis dias, durante cinco semanas, tendo início a 28 de novembro de 2023 e o término a 8 de janeiro de 2024. Como se pode verificar no quadro 1, todas as crianças estiveram presentes nas recolhas de dados excepto no primeiro dia de recolha (28 de novembro de 2023) que apenas participaram as crianças A., C., T., e no quarto dia de recolha (12 de dezembro de 2023) onde participaram as crianças A., L., T., uma vez que em ambos os dias as crianças L. e C. estiveram ausentes por questões de saúde.

Posto isto, preparei três caixas com objetos diferentes: na semana 1 (28/11/2023) a caixa continha objetos de cartão e papel; na semana 2 (04/12/2023 e 05/12/2023) uma caixa continha objetos de metal e a outra com objetos naturais; na semana 3 (12/12/2023) a caixa tinha objetos de cartão e papel; na semana 4 (18/12/2023) a caixa tinha objetos de metal; e, na semana 5 (08/01/2024) a caixa tinha objetos naturais (paus; pinhas; nozes; folhas...).

Através das leituras e pesquisas percebi a importância de preparar cada caixa com objetos diversificados, com texturas, sonoridades, cheiros e sabores diferentes, para além disto, inclui quantidades de objetos suficientes e iguais - 22 objetos por cada caixa- (Apêndice IV). Esta diversidade de objetos também se deve ao facto de “contribuir para a criatividade, exploração e imaginação das crianças, enriquecendo o seu contacto e experiências com diferentes objetos fundamentais para a sua aprendizagem” (Pestana, 2020, p. 47).

Semana	Dia	Horas	Instrumentos de recolha de dados	Identificação dos materiais	Intervenientes
1	28 de novembro	16h – 16h12 (12 min)	Registo videográficos; Notas de campo;	Cartão e Papel	A, C, T

2	4 de dezembro	16h – 16h12 (12 min)	Observação participante.	Metal	A, L, C, T
	5 de dezembro	16h – 16h12 (12 min)		Naturais	A, L, C, T
3	12 de dezembro	16h – 16h12 (12 min)		Cartão e Papel	A, L, T
4	18 de dezembro	16h – 16h12 (12 min)		Metal	A, L, C, T
Interrupção letiva de Natal					
5	8 de janeiro	16h – 16h12 (12 min)	Registo videográficos; Notas de campo; Observação participante.	Naturais	A, L, C, T

Tabela 2 - Cronograma dos momentos de recolha de dados videográficos

A recolha de dados realizava-se após o lanche da tarde e a higiene das crianças, entre as 16h e as 16h12 (tabela 2). Nesta medida, as interações com os objetos tinham início quando a primeira criança começava a interagir com os objetos presentes e terminava aos 12 minutos de exploração – caso alguma criança terminasse mais cedo dirigia-se para a sala e caso alguma quisesse continuar era dada essa possibilidade.

Momentos antes da recolha de dados, eu dirigia-me até ao corredor e preparava a caixa com os respetivos objetos, colocando-os no centro do espaço (fotografia 1, 2 e 3) e à frente, em cima de um móvel, colocava o telemóvel.

Durante a recolha de dados, eu estava maioritariamente ao lado das crianças, interagindo apenas quando estas se dirigiam a mim.



Figura 4 - Caixa dos objetos de Metal



Figura 5 - Caixa dos objetos de Cartão e Papel



Figura 6 - Caixa dos objetos de naturais

2.2.7. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Terminada a recolha de dados, realizei a transcrição dos vídeos (Apêndice V) e organizei todas as evidências para proceder ao tratamento e análise de dados. Uma vez que,

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Posteriormente, comecei a transcrição dos vídeos por ordem cronológica designando-as de T1 – T23 (sendo que T1 corresponde à primeira transcrição de dados e o T23 à última), nesta medida, as gravações foram divididas, pelas quatro crianças pela seguinte ordem: A., L., C., T. e pelos materiais (cartão, metal e natural).

De seguida, defini categorias, de modo a classificar os dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994) e a facilitar a sua interpretação. Tal como é apresentado na tabela 3, são apresentadas as três categorias e as respetivas subcategorias de análise, bem como o significado que cada uma delas assumiu aquando da análise das transcrições. Com a análise das transcrições, consegui perceber quais as categorias/subcategorias que emergiram em cada sessão (Apêndice VI). Assim, uma vez que as crianças interagiram entre si, com os objetos e com o adulto, defini estes tipos de interação como categorias, por sua vez, tendo em conta as ações das crianças, defini subcategorias o que me permitiu analisar e compreender os comportamentos das crianças.

Categorias	Subcategorias	Definição
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.	A criança fala com outra criança.
	Através do olhar.	A criança olha para outra criança.
	Através da expressão facial.	A criança sorri para outra criança.
	Através do toque.	A criança toca noutra criança.
	Através da imitação.	A criança imita movimentos ou falas de outra criança.
	Através de ações.	A criança mostra ou dá a outra criança o objeto.
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	A criança fala com o adulto.
	Através do olhar.	A criança olha para o adulto.
	Através da expressão facial.	A criança sorri para o adulto.
	Através do toque.	A criança toca no adulto.
	Através da imitação.	A criança imita movimentos ou falas do adulto.
	Através de ações.	A criança mostra ou dá o objeto ao adulto.
Interação Criança- Objeto	Através do paladar.	A criança coloca o objeto na boca.
	Através do olfato.	A criança cheira o objeto ou aproxima-o do nariz.
	Através da visão.	A criança olha para o objeto.

	Através da audição.	A criança produz um som com o objeto e repete.
	Através do tato.	A criança agarra no objeto e explora-o.

Tabela 3 - Categorias e subcategorias de análise e respetivo significado

2.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo das transcrições permitiu-me conhecer e perceber as diferentes interações que as crianças realizaram durante os momentos em que exploraram os materiais. Estes dados foram organizados por criança, seguindo como orientação as categorias e subcategorias definidas anteriormente (quadro 3). Assim, a apresentação e análise dos resultados inicia-se pela criança L., de 25 meses, seguindo-se da criança A., de 26 meses e da criança T., de 31 meses e, por fim, a criança C., de 33 meses.

2.3.1. A CRIANÇA L. (25 MESES)

A criança L. destacava-se pela sua energia contagiante e pela sua simpatia natural. Era uma criança bastante sorridente e fácil de notar o seu interesse em explorar o ambiente e participar em atividades de forma ativa. No entanto, a L. era também uma criança que mostrava uma certa timidez, hesitando ao início, mas rapidamente revelava o seu entusiasmo em estabelecer uma relação comigo.

Ao longo das seis sessões de observação, foi possível verificar que a interação da criança L. ocorreu de variadas formas (tabela 4).

Categorias	Subcategorias	Número Total	Número Total
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.	0	33
	Através do olhar.	27	
	Através da expressão facial.	2	
	Através do toque.	0	
	Através da imitação.	1	
	Através de ações.	3	
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	13	50
	Através do olhar.	20	
	Através da expressão facial.	10	
	Através do toque.	1	
	Através da imitação.	0	
	Através de ações.	6	
Interação Criança-Objeto	Através do paladar.	4	75
	Através do olfato.	1	
	Através da visão.	20	
	Através da audição.	22	
	Através do tato.	28	

Tabela 4 - Interações da Criança L.

No que diz respeito à interação **Criança – Criança**, foi o **olhar** a principal forma de comunicação com vinte e sete evidências recolhidas. Esta interação através do olhar

centrou-se, na maioria das vezes na criança T. e teve como principal objetivo observar interessadamente o que essa criança fazia, como é evidenciado no registro que se segue - “Fica a olhar para a criança T.”. Ao longo de todas as sessões, a criança L. realizou este procedimento de fixar o olhar em outra criança e no objeto em questão. Este modo de agir vai ao encontro das ideias de Matta (2001), quando a autora refere que os pares desempenham um papel fundamental no processo de socialização, ajudando-se mutuamente na construção de conhecimento.

Para além do olhar, a interação através das **ações** foi significativa com três evidências, onde a L. se envolveu em trocas diretas com as restantes crianças. Destaca-se o registro

“Tira-lhe (à criança A.) três colheres de sopa”.

Esteve também presente, embora de forma mais discreta, a interação através da **expressão facial**, com duas evidências, trocando olhares e sorrisos com a criança T., o que poderá demonstrar entusiasmos ou o desejo de partilhar a experiência, como destacado no seguinte registro,

“Sorri para a criança T.”.

Já a **imitação**, por sua vez, foi observada apenas uma vez pois, L. repetiu algumas ações realizada pela criança T. - “repetindo a ação que a criança T. estava a fazer” – como mexer na panela e reproduzir sons com o utensílio, demonstrando assim interesse em reproduzir o que viu anteriormente.

Finalmente, relativamente à categoria interação Criança – Criança, não foram registadas evidências de interação através de **palavras/sons** ou **toque** entre as crianças.

Relativamente à categoria **Criança – Adulto**, o **olhar** voltou a ser a forma predominante com vinte evidências, demonstrando alguma atenção e procura de validação da ação, uma vez que a criança L. troca olhares com a Mestranda enquanto explora um objeto. Ao longo de todas as sessões, a L. realizou este procedimento de olhar e aguardar reação por parte da Mestranda – “Trocando olhares” ou “Olha para a Mestranda”.

No mesmo seguimento, a interação através das **palavras/sons** surge como um dos principais meios de interação entre a criança L. e a Mestranda, com treze registos, sendo utilizada para questionar, partilhar descobertas e procurar validação. Esta situação verifica-se, por exemplo, quando a L. questiona diretamente a Mestranda quando perguntar “O que é isto” ao pegar na concha, demonstrando curiosidade, ou quando a criança verbaliza o que está a acontecer ou mostra os objetos e diz “Olha aqui”. Consequentemente, isto prende-se com a ideia de Napierala (2022), que refere que o adulto não deve intervir de modo a controlar as interações das crianças, mas sim permitindo intervenções fluídas respeitando o espaço e o tempo de cada criança.

A interação através da **expressão facial** revelou muito a sua forma de comunicar com dez evidências, e foi marcada pelas diversas vezes que a criança L. sorriu para a Mestranda ao longo das suas interações utilizando assim a expressão facial como complemento da comunicação verbal.

Já a interação através de **ações** foi observada seis vezes, demonstrando constante partilha com a Mestranda, sempre que descobria algo novo, como materiais dentro do tacho ou sons produzidos pelos objetos, dirigindo-se à Mestranda – “Mostra à Mestranda”.

No que toca à categoria de **Criança – Objetos**, observou-se um predomínio do **tato**, com vinte e oito evidências recolhidas, observando-se que a L. agarrou quase sempre nos objetos observando-os e explorando-os cuidadosamente. Este aspeto foi visível, por exemplo, quando a criança agarra na concha, sentindo a sua textura e deixando-a a cair e pegando-a várias vezes. Esta ação repetitiva pode revelar uma exploração tátil muito intensa, visível igualmente, quando a criança pega e manipula o alho francês explorando as diferentes partes do vegetal. Esta situação reflete a ideia de Post & Weikart (2003), quando afirmam que as crianças precisam de vivenciar por meio da exploração, seja este agarrar, deixar cair ou observar os diferentes objetos.

Neste seguimento, a **audição** foi fundamental na interação da criança L. com os objetos, com vinte e dois registos, especialmente quando os objetos produzem sons e a L. os explora, como é evidente ao utilizar uma colher para bater no tacho produzindo o som, como destacado seguinte registo,

“Tira a tampa da panela e coloca no chão e coloca a colher dentro da panela fazendo barulho”

Este ato de bater repetidamente evidencia uma exploração intensa auditiva. Este momento vai ao encontro com a ideia de Post & Hohmann (2003), pois o que inicialmente pode ser um ato espontâneo, leva a uma descoberta interessante que pode passar a ser realizado de forma intencional.

A criança L., faz uso constante do **olhar** para explorar, observar e compreender os objetos ao seu redor, com vinte registos observados, demonstrando que a criança na maioria das vezes, antes de interagir, utiliza o olhar como primeira forma de interação. Isto reflete-se quando a criança L. olha atentamente para os objetos da caixa, parecendo que os está a avaliar para perceber o que fazer com os objetos, como evidenciado nos seguintes registos,

“Olha para o seu tacho”;

“Aproxima o tacho da sua cara e espreita”.

Já as interações através do **paladar** foram observadas quatro vezes, demonstrando ser um sentido importante no desenvolvimento da L. Este aspeto foi observado quando a criança pega na cenoura e ela não só apenas a observa e explora como também a trinca, o que lhe provoca um sentimento de descoberta, uma vez que se ri.

Em síntese, L. , nas suas explorações, integrou todos os sentidos, reforçando a ideia de Post & Weikart (2003) ao afirmarem que as crianças têm a necessidade de vivenciar experiências, através de explorações sensoriais.

Analisando os dados, percebe-se que a criança L. privilegiou, nas suas explorações, a interação com os objetos. De facto, de acordo com Post e Hohmann (2003), as crianças, nestas idades, aprendem essencialmente através dos sentidos, e L. mostra-nos isso mesmo, explorando a maioria dos objetos de uma forma sensorial.

Assim, é perceptível que a criança L. é uma criança curiosa e ativa, que utiliza o sentido do tato como principal meio de exploração, uma vez que a sua interação com as restantes crianças é mais observacional, talvez devido a uma certa timidez. Consequentemente, a exploração dos objetos através do tato, do paladar, da audição e da

visão pode refletir o seu interesse e necessidade em compreender o mundo de forma sensorial.

De uma forma geral e mobilizando as ideias de Hohmann & Weikart (2003), as evidências anteriormente apresentadas demonstram que a criança L. interagiu essencialmente com os objetos que lhe provocaram uma vontade inata de os explorar e manipular.

2.3.2. A CRIANÇA A. (26 MESES)

A criança A. destacava-se como uma criança tímida, brincando pouco entre pares e, conseqüentemente tinha como preferência observar as atividades ao seu redor antes de participar. O seu olhar atento revelava curiosidade e interesse, mas eram mais as vezes que se mantinha reservada, participando de forma indireta. Em interações com o adulto, esta respondia de forma discreta. Estas características ressaltavam a importância de criar ambientes seguros para que a criança A. participasse de forma gradual.

Ao longo das seis sessões de observação, foi possível verificar que a interação da criança A. ocorreu de variadas formas (tabela 5).

Categorias	Subcategorias	Número Total	Número Total
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.	2	74
	Através do olhar.	54	
	Através da expressão facial.	7	
	Através do toque.	0	
	Através da imitação.	4	
	Através de ações.	7	
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	3	28
	Através do olhar.	23	
	Através da expressão facial.	2	
	Através do toque.	0	
	Através da imitação.	0	
	Através de ações.	0	
Interação Criança-Objeto	Através do paladar.	3	99
	Através do olfato.	0	
	Através da visão.	41	
	Através da audição.	20	
	Através do tato.	35	

Tabela 5 - Interações da Criança A.

No que diz respeito à categoria **Criança – Criança**, foi o **olhar** a principal forma de comunicação com setenta e quatro ocorrências, indicando assim que o contacto visual é uma das suas principais formas de comunicação. Esta interação, centrou-se na observação das ações das restantes crianças antes de se apropriar de um objeto ou de iniciar uma ação, especialmente na criança C. e L., como é evidenciado no registo que se segue,

“Observa a criança L.”

“Olha para a criança C.”

Este modo de agir foi observado ao longo das sessões e vai ao encontro das ideias de Hohmann e Weikart (2003), pois as relações estabelecidas entre pares, seja de que forma for, são importantes, na medida em que constroem a sua compreensão do mundo social.

Para além do olhar, a interação através das **ações** foi também significativa com sete evidências recolhidas. Esta interação demonstrou que a criança A. interagiu com as crianças de forma direta. Destaca-se os registos,

“Aproxima-se da criança T. e tenta pegar no objeto que este tem na mão”

“Dando automaticamente uma à criança L”

Esteve também presente, de igual forma, a interação através da **expressão facial** com sete evidências recolhidas. Esta interação demonstrou, ser uma forma de comunicação importante para a criança A., uma vez que esta utilizou expressões faciais para demonstrar ou expressar emoções relacionados às suas ações ou às ações das restantes crianças, como é evidente quando ao bater com duas nozes, uma na outra, olhou para a criança L. e sorriu, parecendo partilhar a sua descoberta – “Sorri para a criança C.”, ou quando partiu o pau ao meio e se riu – “Ri-se”.

Já a **imitação**, por sua vez, foi observada quatro vezes. Esta interação permitiu que a criança A. interagisse ativamente com as crianças e que aprendesse novas formas de explorar os materiais, uma vez que esta, por muitas vezes, observava as crianças e conseqüentemente repetia o que estas faziam, como é exemplo quando observa a criança L. a bater com as colheres e, momentos depois, repetiu a ação.

Esteve também presente, embora de forma mais discreta, a interação através das **palavras/sons**, com apenas duas evidências recolhidas, sendo utilizada para expressar ou partilhar conhecimentos. Esta situação verifica-se, ao nomear os objetos ou chamando a atenção de outra criança, como,

“Toma”

“Carne”.

Finalmente, relativamente à categoria interação Criança – Criança, não foram registadas evidências de interação através do **toque** entre as crianças.

Relativamente à categoria **Criança – Adulto**, o **olhar** voltou a ser a forma predominante com vinte e três evidências, procurando o apoio do adulto para começar as suas próprias ações, demonstrando assim, que este olhar atento para o adulto poderia indicar o desejo da criança obter uma resposta ou um reconhecimento. Ao longo de todas as sessões, a A. realizou este procedimento de olhar e aguardar reação por parte da Mestranda como,

“Trocando olhares”

“Olha para a Mestranda”.

Consequentemente, estes registos relacionam-se com o afirmado por Fochi et al. (2017), uma vez que o papel do adulto deve ser o de presença acolhedora e segura, proporcionando apoio às suas descobertas e incentivando-as a explorar livremente o ambiente.

Para além do olhar, a interação através das **palavras/sons** desempenharam um papel complementar na comunicação de A. com o adulto, com três evidências recolhidas. Esta interação, ao longo das sessões, teve como objetivo chamar a atenção ou comunicar algumas intenções. Esta situação esteve presente em alguns momentos, é exemplo disso,

“Abre”

“Ah”

Esteve também presente, a interação através da **expressão facial** com duas evidências. Esta interação centrou-se numa forma de demonstrar interesse, curiosidade ou até mesmo satisfação nos momentos de exploração ou interação com os objetos ou entre pares. Neste seguimento, a criança A. ao abanar o papel celofane olha para a mestranda e sorri para ela, procurando partilhar este momento.

Por fim, relativamente à categoria interação Criança – Adulto, não foram registadas evidências de interação através do **toque**, das **ações** e de **imitação**.

No que toca à categoria de **Criança – Objetos**, observou-se um predomínio da **visão**, com quarenta e uma evidências recolhidas. Neste sentido, ao longo das sessões, a

criança A. utilizou a visão para observar atentamente os materiais ao seu redor. Este aspecto foi visível, por exemplo, quando a criança A. fixou o olhar na caixa de cereais e em outros objetos disponíveis antes de interagir com estes, como evidenciado nos seguintes registros,

“Fica a olhar para os objetos”

“Aproximando-se de outros objetos com os olhos sobre eles”

Neste seguimento, o **tato**, foi uma das interações mais utilizadas pela criança A. com trinta e cinco evidências recolhidas, observando-se que a A. agarrou nos objetos observando-os e explorando cuidadosamente as diferentes texturas, como a noz, a madeira, o papel celofane ou as colheres. Este aspecto foi visível, por exemplo, quando está com uma bata na mão e continua a rodar a batata na sua mão.

A criança A., faz uso constante da **audição** com vinte evidências recolhidas, especialmente nas interações com os materiais que produzem sons, uma vez que estes proporcionam diferentes explorações e aprendizagens. Isto é evidenciado nos seguintes registros,

“Bate uma colher contra a outra colher”

“Bate com uma noz no chão”

Já as interações através do **paladar**, embora mais discretas, foi um dos sentidos que a criança A. utilizou para a exploração demonstrando curiosidade e conhecimento, com três evidências recolhidas. Isto é visível quando, ao interagir com os objetos como a noz e a colher, a criança A. os levou à boca.

Ainda assim, relativamente à categoria interação Criança – Objeto, não foram registadas evidências de interação através do **olfato**.

Analisando os dados, percebe-se que a criança A. privilegiou, nas suas explorações, a interação com os objetos pois, tal como afirmam Post & Weikart (2003), nesta fase as crianças têm a necessidade de vivenciar experiências, através das explorações, isto é feito através da integração dos sentidos. Assim, é perceptível que a criança A. interagiu mais com objetos do que com as outras crianças e com o adulto presente. Assim, o olhar destaca-se como o principal meio de interação em todas as categorias, ressaltando a importância da observação. Para além disto, a subcategoria menos predominante foi a

interação através do toque e do olfato, o que sugere que esses sentidos desempenham um papel secundário no processo de interação.

2.3.3. A CRIANÇA T. (31 MESES)

A criança T. desacatava-se pela curiosidade e de energia constante. Esta frequentemente, era visto a explorar o ambiente de forma ativa, tocando em objetos, observando e fazendo perguntas. A sua interação com outras crianças, na sala de atividades, era marcada por entusiasmo e a necessidade de colaborar nas brincadeiras. Já nas interações com os adultos, a criança T. era comunicativa e expressava-se com clareza.

Ao longo das seis sessões de observação, foi possível verificar que a interação da criança T. ocorreu de variadas formas (tabela 6).

Categorias	Subcategorias	Número Total	Número Total
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.	1	39
	Através do olhar.	27	
	Através da expressão facial.	4	
	Através do toque.	2	
	Através da imitação.	0	
	Através de ações.	6	
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	12	45
	Através do olhar.	15	
	Através da expressão facial.	7	
	Através do toque.	0	
	Através da imitação.	0	
	Através de ações.	11	
Interação Criança-Objeto	Através do paladar.	2	87
	Através do olfato.	0	
	Através da visão.	15	
	Através da audição.	33	
	Através do tato.	52	

Tabela 6 -Interações da Criança T.

No que diz respeito à categoria **Criança – Criança**, foi o **olhar** a principal forma de comunicação com vinte e sete ocorrências. Neste sentido, durante a exploração dos materiais, T. estabeleceu, na maioria das sessões, mais contacto visual com a criança C. observando as suas ações e reagindo às mesmas, é exemplo disto quando a criança T. olha repetidamente para a criança C. ao longo da exploração. Isto sugere que a criança T. esteve atento às ações da criança C. e, por sua vez, interagiu com ela através do olhar.

Para além do olhar, a interação através das **ações** foi significativa com seis evidências. Estas evidências recolhidas incluem gestos como,

“Tira-lhe uma colher”

“Dá à criança C.”

Estas ações revelam uma participação ativa da criança T. no que toca à exploração conjunta, demonstrando envolvimento.

Esteve também presente, embora de forma mais discreta, a interação através da **expressão facial** com quatro evidências, mostrando que a criança T., durante as explorações recorreu à expressão facial para interagir, nomeadamente através do sorriso e riso. Destaca-se, assim, os registos

“Ri-se para ele (Criança A.)”

“Ainda a sorrir olha para a criança C”

Consequentemente, estas expressões enfatizam que a criança T. utilizou o sorriso como um elemento facilitador das suas interações, mostrando assim interesse e envolvimento nas explorações entre pares. Esta ideia pode ser sustentada com Folque (2014), uma vez que as crianças estão ambas envolvidas na exploração e, acabam por, colaborativamente, darem sentido ao que lhes rodeia através destas partilhas, sejam elas sorrisos ou palavras.

Já o **toque**, por sua vez, foi observado apenas duas vezes, tendo sido observado quando a criança T. se aproximou fisicamente das crianças em jeito de explorar ou de partilhar os materiais, como é evidenciado

“Toca no objeto (saco de papel) que a criança C. tem na sua cabeça”

“Dirige-se à criança L. e toca-lhe;

Estas interações acabam por reforçar a utilização do toque como meio de aproximação e exploração do seu redor contribuindo para o seu envolvimento social.

Ainda, a interação através das **palavras/sons** foi registada apenas uma vez, demonstrando assim que a criança T. não privilegiou a comunicação verbal para interagir com as restantes crianças. Não obstante, como supracitado acima, a criança com que T. acabou por comunicar verbal foi a criança C. quando pediu que lhe desse o saco repetindo,

“Dá cá, dá cá, dá cá”

Finalmente, relativamente à categoria interação Criança – Criança, não foram registadas evidências de interação através da **imitação** entre as crianças.

Relativamente à categoria **Criança – Adulto**, o **olhar** voltou a ser a forma predominante com quinze evidências. Ao longo das sessões foi visível o contacto visual que a criança T. manteve com o adulto, como se pedisse participação por parte deste. Ao longo de todas as sessões, o T. realizou este procedimento de olhar e aguardar reação por parte da Mestranda, como é evidenciado nos seguintes momentos

“Olhando alternadamente para os objetos e para a Mestranda”

“Olha para a Mestranda”.

No mesmo seguimento, a interação através das **palavras/sons** surge como um dos principais meios de interação entre a criança T. e a Mestranda, com doze registos. A criança T. dirigiu-se, em diversos momentos à Mestranda, quer para chamar à atenção, para pedir ajuda ou para expressar alguma curiosidade. Destacam-se assim alguns como

“Olha aqui!”

“O que é isto?”

A interação através das **ações** também se salientou com onze evidências recolhidas, onze a criança T. envolveu a Mestranda, ao longo das sessões, ao entregar-lhe ou mostrar-lhe os materiais que estava a explorar.

“Dá o tacho à Mestranda”

“Mostra à Mestranda”

Estes registos mostram que o T. não olha apenas para o adulto como parte do ambiente, mas também para partilhar e atribuir-lhe um papel nas suas interações. Consequentemente, esta atitude prende-se com a ideia de Post & Hohmann (2003), quando afirmam que as interações podem assumir diferentes formas, sendo fundamental que o educador adeque a sua interação de acordo com as necessidades e as características individuais de cada criança.

Já a interação através da **expressão facial** revelou, ao longo das sessões, a sua forma de comunicar com sete evidências, e foi marcada pelas diversas vezes que a criança T. sorriu para a Mestranda, demonstrando envolvimento e prazer na interação. Com isto, foi evidente que a expressão facial foi utilizada para demonstrar entusiasmo e estabelecer uma ligação emocional com o adulto.

Ainda assim, relativamente à categoria interação Criança – Adulto, não foram registadas evidências de interação através do **toque** e da **imitação**.

No que toca à categoria de **Criança – Objetos**, o **tato** foi a interação mais explorada pela criança T. com cinquenta e duas evidências recolhidas. Neste sentido, T. demonstrou uma qualidade investigativa, utilizando as mãos para sentir as texturas, formas e temperatura dos materiais. Ao longo das sessões, T. demonstrou muito interesse em tocar nos materiais, como é evidenciado no seguinte registo,

“Tira o rolo que ainda está em volta do seu braço e fica a mexer”

Estes momentos, sugerem que a criança T. faz uma análise detalhada através do tato o que confirma a importância do tato na sua exploração, o que se prende com a ideia de Gonzalez-Mena & Eyer (2014) quando afirmam que as crianças precisam de vivenciar experiências para que consigam processar a informação por meio de todos os sentidos.

Neste seguimento, a **audição** foi fundamental na interação da criança T. com os objetos com trinta e três registos, especialmente quando os objetos produzem sons. A criança T. demonstrou interesse e entusiasmo nesta exploração auditiva, quando ao manusear os diferentes elementos, a criança “sorri fazendo barulho com os objetos”. Desta forma, é visível que a criança T. percebeu que o som gerado pelos materiais advinha da sua manipulação.

O **olhar** foi um dos sentidos mais utilizados durante a exploração dos materiais com quinze evidências recolhidas, enfatizando assim que é um dos sentidos fundamentais para a sua exploração inicial de modo a reconhecer os materiais.

“Olhando alternadamente para os objetos”

“Fica a observar”

Já as interações através do **paladar** foram observadas apenas duas vezes, em momentos específicos, sendo este quando a criança T. pegava numa clementina, mostrando conhecimento sobre o seu sabor.

No entanto, através da interação do **olfato**, não foram evidenciados momentos em que a criança investigou os materiais com esse sentido.

Analisando os dados, percebe-se que a criança T. reflete preferência na exploração sensorial, explorando o ambiente de forma ativa. Como enfatizam Gonzalez-Mena e Eyer (2014), esta interação promove uma integração dos sentidos, permitindo que as crianças processem as informações de maneira abrangente, contribuindo para o conhecimento do mundo ao seu redor. Assim, embora a interação entre pares tenha sido a menos frequente no comportamento observado da criança, esta, segundo Hohmann e Weikart (2003), é fundamental para a construção do mundo social.

2.3.4. A CRIANÇA C. (33 MESES)

A criança C. no início do ano letivo apresentou alguns desafios iniciais de adaptação ao contexto, contudo, foi possível observar uma evolução significativa ao nível das interações. A criança destacava-se pela sua boa capacidade de expressão evidenciando bem as suas preferências ou necessidades, sendo independente e com uma personalidade curiosa e ativa.

Ao longo das seis sessões de observação, foi possível verificar que a interação da criança C. ocorreu de variadas formas (tabela 7).

Categories	Subcategorias	Número Total	Número Total
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.	13	34
	Através do olhar.	19	
	Através da expressão facial.	1	
	Através do toque.	0	
	Através da imitação.	0	
	Através de ações.	1	
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	11	30
	Através do olhar.	14	
	Através da expressão facial.	3	
	Através do toque.	0	
	Através da imitação.	0	
	Através de ações.	2	
Interação Criança-Objeto	Através do paladar.	4	85
	Através do olfato.	0	
	Através da visão.	14	
	Através da audição.	25	
	Através do tato.	42	

Tabela 7 - Interações da Criança C.

No que diz respeito à categoria **Criança – Criança**, foi o **olhar** a principal forma de comunicação com dezanove ocorrências em que a criança C. utilizou este meio para interagir com as restantes crianças. Ao longo das sessões, a criança C. manteve o olhar fixo na criança T. enquanto este explorava o ambiente, como é evidenciado nos seguintes registos,

“Olha para a criança T.”

Isto sugere que ao longo das explorações esteve presente momentos de partilha e descoberta através de olhar e que, conseqüentemente, acabou por fortalecer a interação entre pares.

Para além do olhar, a interação através das **palavras/sons** foi significativa com treze evidências, demonstrando assim que esta foi uma do principal meio de interação da criança. Esta interação, ao longo das sessões, teve como objetivo chamar a atenção das crianças, envolvendo-as nas suas explorações, como é visível durante estes momentos,

“Podes pôr aqui tudo”

“Diz: “Toma este”

“Diz: “A. dá isso ao T.”

Esteve também presente, embora de forma mais discreta, a interação através da **expressão facial** com uma evidência. Esta ocorreu quando a criança C. finalizou uma atividade com a criança T. Destaca-se, assim, os registos

“Sorri para T.”

Assim, este sorriso poderá ser interpretado como entusiasmo e felicidade pela exploração conjunta. Este momento pode ser reforçado com a ideia de Matta (2001), uma vez que os pares colaboram entre si no processo de aprendizagem, oferecendo uma melhor compreensão do que os rodeia.

As **ações**, foram, igualmente, observadas apenas uma vez. Neste sentido, esta foi registada quando a criança C. foi retirar o objeto (panela) à criança T.. Esta ação poderá evidenciar uma chamada de atenção ou uma necessidade de afirmar posse do material.

Finalmente, relativamente à categoria interação Criança – Criança, não foram registadas evidências de interação através da **imitação** e do **toque** entre as crianças.

Relativamente à categoria **Criança – Adulto**, o **olhar** voltou a ser a forma predominante com catorze evidências. Ao longo das sessões, em vários momentos, a criança C. olhava para o adulto em jeito de partilha, como por exemplo quando explorava um material e olhava para a Mestranda.

No mesmo seguimento, a interação através das **palavras/sons** surge como um dos principais meios de interação entre a criança C. e a Mestranda, com onze registros. Estas interações foram marcadas pela necessidade de ajuda e partilha de descobertas. Destacam-se, assim, alguns como

“É um papel higiénico”

“Me abres?”

A interação através da **expressão facial** foram registadas três vezes, onde o sorriso foi a principal manifestação observada, aparecendo quando a criança C. fazia descobertas ou queria partilhar algo com a Mestranda.

“Sorri”

Estes momentos demonstram prazer na exploração e na interação com o adulto, reforçando que a expressão facial foi utilizada como meio de reforçar a comunicação com o adulto. Este modo de agir vai ao encontro com as ideias de Napierala (2022), uma vez que o educador deve dar espaço, evitando interferências desnecessárias, permitindo intervenções fluídas.

Já a interação através das **ações** revelou, ao longo das sessões, a sua forma de comunicar com duas evidências. Estes momentos, embora poucos, tinham como objetivo, envolver o adulto na sua exploração, como é evidenciado nos seguintes registos,

“Dá o papel rasgado à Mestranda”

“Dá uma ponta do papel à Mestranda”

Ainda assim, relativamente à categoria interação Criança – Adulto, não foram registadas evidências de interação através do **toque** e da **imitação**.

No que toca à categoria de **Criança – Objetos**, o **tato** foi a interação mais explorada pela criança C. com quarenta e duas evidências recolhidas. Ao longo das sessões, foi visível que a criança utilizava o tato para compreender melhor os materiais, como a panela, o saco de papel e as nozes. Como é evidente nos seguintes registos,

“Meteu-se dentro da caixa de cartão”

“Coloca a panela na sua cabeça”

Estes momentos podem ser reforçados com a ideia de Post & Weikart (2003), uma vez que as crianças ativam a sua criatividade e a sua imaginação para explorar e manipular os objetos.

Neste seguimento, a **audição** foi fundamental na interação da criança C. com os objetos com vinte e cinco registos, através da produção de sons ao bater e manipular os materiais. A criança C. demonstrou um grande interesse em criar sons, nomeadamente com os materiais de metal, isto é evidente nos seguintes momentos,

“Move a panela no chão de um lado para o outro”

“Bate com a espátula oito vezes na panela”

O **olhar** foi um dos sentidos mais utilizados durante a exploração dos materiais com catorze evidências recolhidas, sendo que foi utilizado, na maioria das vezes, para analisar os materiais, como é evidente no seguinte registo,

“Em direção ao saco de papel, espreitou”

Já as interações através do **paladar** foram observadas apenas quatro vezes, uma vez que a criança C. utilizou o paladar para conhecer a textura e o sabor da clementina, reforçando a experiência sensorial com uma resposta verbal – “é bom”.

No entanto, através da interação do **olfato**, não foram evidenciados momentos em que a criança investigou os materiais com esse sentido.

Analisando os dados, percebe-se que a criança C. teve uma elevada preferência na interação com objetos destacando assim, a importância de proporcionar diferentes materiais que sensorialmente estimulem e incentivem a exploração (Pestana, 2020). Para além disto, apesar de os dados demonstrarem que a interação criança – adulto tenha sido menos frequente no contexto, esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem da criança pois, segundo Post e Hohmann (2003), o vínculo com os adultos de referência propiciam a exploração do mundo que as rodeia.

2.3.5. UM OLHAR TRANSVERSAL DAS QUATRO CRIANÇAS

Após analisar cada criança individualmente, segue-se um olhar mais transversal, destacando as maiores semelhanças e diferenças em cada categoria e subcategoria, dos quatro participantes deste estudo (tabela 8).

Categorias	Subcategorias	Número Total			
		L.	A.	T.	C.
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.	0	2	1	13
	Através do olhar.	27	54	27	19
	Através da expressão facial.	2	7	3	1
	Através do toque.	0	0	3	0
	Através da imitação.	1	4	0	0
	Através de ações	3	7	5	1
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	13	3	12	11
	Através do olhar.	20	23	15	14
	Através da expressão facial.	10	2	7	3
	Através do toque.	1	0	0	0
	Através da imitação.	0	0	0	0
	Através de ações.	6	0	11	2
Interação Criança-Objeto	Através do paladar.	4	3	2	4
	Através do olfato.	1	0	0	0
	Através da visão.	20	41	15	14
	Através da audição.	22	20	33	25
	Através do tato.	28	35	52	42

Tabela 8 - Interações das quatro crianças

No que diz respeito à categoria **Criança – Criança**, como é possível verificar, a interação através do **olhar** foi uma das formas mais salientes de comunicação entre as crianças, destacando-se a criança A. com um total de cinquenta e quatro evidências. Também, é notável que, embora mais discreta a criança L. e a criança T. recorreram ao olhar com vinte e sete registro cada, enquanto a criança C. apresentou dezanove evidências, utilizando o olhar apenas para momentos de partilha e descoberta. No entanto, o **toque** e a **imitação** foram formas pouco utilizadas por todas as crianças para interagir entre elas, mostrando assim uma semelhança geral.

Neste sentido, comparando as interações de cada criança, uma das maiores diferenças observadas foi na comunicação verbal, onde a criança C. se destacou com treze evidências na interação através de **palavras/sons**, enquanto as restantes crianças praticamente não recorreram a essa forma de interação.

No que toca à categoria **Criança – Adulto**, pode verificar-se que todas as crianças recorreram ao **olhar** como forma central das suas interações com o adulto. No mesmo

seguimento, pode verificar-se uma baixa interação do **toque** e da **imitação**, onde são praticamente inexistentes em todas crianças.

No entanto, verificaram-se diferenças no uso da comunicação verbal, uma vez que a criança L., a criança T. e a criança C. destacam-se pelo uso da interação através de **palavras/sons**, enquanto a criança A. utilizou esta interação de forma complementar, apenas quando era necessário. Outra diferença, pode ser observada na utilização das **ações** para interagir com o adulto, uma vez que a criança T. e a criança L. mostraram ao longo das sessões, a necessidade de partilhar e envolver o adulto, atribuindo-lhe um papel ativo nas suas interações, enquanto a crianças C., demonstrou uma necessidade de envolver o adulto nas suas explorações, já a criança A. não interagiu com o adulto através das ações.

No que diz respeito à categoria **Criança – Objeto**, verificou-se semelhanças na interação através da audição, uma vez que todas crianças demonstram um envolvimento significativo em conhecer os materiais através do som. Por outro lado, o paladar e o olfato, tiveram uma presença mais reduzida.

No entanto, pode-se verificar algumas diferenças no uso dos sentidos, uma vez que a criança T. e a criança C. se destacaram pelo maior uso do **tato** para interagir com os objetos. Na mesma sequência, observou-se que na interação através da **visão** houve uma grande discrepância, uma vez que a criança A. utilizou esse sentido de forma significativa para interagir e conhecer os materiais, as restantes utilizaram apenas numa exploração inicial de modo a conhecer os materiais.

2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação, a análise e a discussão dos dados, importa relembrar a questão de partida e os objetivos delineados, assim como reconhecer as limitações encontradas ao longo do percurso investigativo e possíveis recomendações para futuras investigações. Face à pergunta de partida “Que tipo de interações, emergem, em contexto de creche, da exploração de materiais não estruturados?” foram formulados os seguintes objetivos de investigação, **Identificar as interações que as 4 (quatro) crianças estabelecem com os materiais não estruturados**, de acordo com Daly & Beloglovsky (2022) as crianças ao interagirem com os materiais não estruturados, estabelecem vínculos com o mundo

ao seu redor através dos sentidos do tato, visão, audição, olfato e paladar, **Analisar as interações identificadas**, segundo Marques et al. (2024), a criança, desde os primeiros anos de vida, relaciona-se com ela própria, com os outros e com o mundo que a rodeia. Por fim, **Refletir sobre a importância e o contributo dos materiais não estruturados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças**, de acordo com Daly & Beloglovsky (2022), os materiais não estruturados são essenciais no desenvolvimento socioemocional, enquanto Marchão e Portugal (2014), acreditam que é possível desenvolver o pensamento crítico, uma vez que as crianças começam a perceber que existem mais do que um caminho para resolver os problemas. Por outro lado, Portugal (2012), afirma que os materiais não estruturados oferecem a oportunidade para a criança desenvolver a criatividade, de modo a criar, transformar e experimentar novas ideias.

De um modo geral, os resultados mostram que as crianças, estabeleceram variadas interações, tendo como predominante as interações através do olhar, tanto entre crianças, como com o adulto e com os objetos, evidenciando assim que a comunicação não verbal foi essencial para as explorações.

Respondendo então aos objetivos de estudo, sendo o primeiro objetivo de investigação: “Identificar as interações que as 4 (quatro) crianças estabelecem com os materiais não estruturados” podemos dizer que através dos dados recolhidos e analisados, na categoria Interação Criança – Criança e Criança – Adulto, as quatro crianças apresentam evidências através de palavras/sons, do olhar, da expressão facial, do toque, da imitação e das ações. Já na categoria Criança – Objeto, são visíveis evidências através do paladar, do olfato, da visão, da audição e do tato. Neste sentido, a categoria que esteve mais presente ao longo das sessões foi Criança – Objeto. Já o sentido com mais evidências foi a interação através do olhar, demonstrando a importância da observação na exploração dos objetos. Em contrapartida, o sentido com menos evidências foi através do olfato.

Relativamente ao segundo objetivo de investigação “Analisar as interações identificadas”, é perceptível que na Interação Criança – Criança, as quatro crianças apresentam evidências através das ações e do olhar, sendo o olhar a interação com mais evidências. Já na categoria Criança – Adulto, todas as crianças apresentam evidências através de palavras ou sons, do olhar e da expressão facial, embora a interação através

do olha seja a mais privilegiada. Por fim, na categoria Criança – Objeto, todas elas interagiram através do paladar, da visão, da audição e do tato, havendo preferência no sentido do tato.

Por fim, o terceiro objetivo “Refletir sobre a importância e o contributo dos materiais não estruturados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças”, foi sendo respondido ao longo do capítulo, uma vez que os materiais não estruturados disponibilizados ofereceram diversas oportunidades de exploração permitindo que as crianças os utilizassem de maneira livre e criativa, incentivando sempre a descoberta e a experimentação. Completando o que foi dito podemos nos prender à ideia de Bengala (2001), uma vez que os brinquedos industrializados são altamente estruturados, acompanhados por um manual de instruções que acabam por orientar as crianças. Em contrapartida, os materiais não estruturados estão presentes na vida destas desde o nascimento, onde lhes podem dar diversos significados (Meirelles, 2016).

Finalmente, respondendo à pergunta de partida os resultados demonstram que, os participantes procuraram sempre interagir entre si, com o adulto e com os materiais disponíveis. Neste sentido, a interação Criança – Criança, revelou cooperação e aprendizagens mútuas durante a exploração dos materiais não estruturados. No que diz respeito à interação Criança – Adulto, as crianças demonstraram muito interesse em partilhar as suas descobertas e solicitar ajuda, sendo que o papel do adulto durante as explorações foi marcado pela criação de um ambiente seguro, incentivando sempre a curiosidade. Por fim, a interação Criança – Objeto, foi essencial uma vez que permitiu que os participantes explorassem livremente as suas capacidades criativas.

No que diz respeito às limitações do estudo, quero destacar a minha inexperiência enquanto investigadora. Por conseguinte, o espaço disponível para efetuar a recolha dos dados revelou-se pouco adequado, uma vez que este era um lugar de passagem da equipa educativa da instituição, havendo muita interrupção do exterior. Por fim, o facto de os registos videográficos terem sido realizados através da câmara de um telemóvel, não me foi possível por vezes captar todas as zonas por onde as crianças se movimentaram ou algumas ações quando as crianças se encontravam de costas.

Por fim, como recomendações, seria interessante realizar o estudo em contexto de sala de atividades com crianças mais velhas, uma vez que a forma destas explorarem os

objetos poderia oferecer valiosas interações e diferentes inovações e recriações, proporcionando uma compreensão mais profunda de como estes objetos podem desenvolver habilidades como o pensamento crítico, a criatividade ou cooperação.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: VIVENCIAR JARDIM DE INFÂNCIA I - DA TEORIA À PRÁTICA

Esta segunda parte retrata o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, Jardim de Infância I, entre fevereiro e junho de 2024. A instituição onde foi realizada esta prática foi a mesma que na Prática Pedagógica anterior. Posto isto, o capítulo será dividido em três tópicos, Caracterização do Contexto Educativo, seguindo-se Observar, Escutar e Dar voz e, por fim, Das Dificuldades às Aprendizagens.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, em que oito eram do sexo feminino e catorze do masculino, sendo que duas das crianças eram de nacionalidade moçambicana e as restantes de nacionalidade portuguesa.

No que toca à autonomia por parte das crianças, todas elas eram bastante autónomas, sabiam cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar, tendo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. Justificando o que foi referido, esta autonomia foi bastante perceptível, nos momentos de refeições onde todas utilizavam colher, garfo e faca, e à medida que iam terminando a refeição, levantavam-se e levavam os pratos para o carro do refeitório limpando sempre o mesmo e separando os talheres do prato. Possuíam também um copo de água e enchiam-no sozinhas conhecendo já a medida necessária. Em jeito de reforço da autonomia e responsabilidade de cada criança, o momento de repouso, era opcional, sendo que havia crianças que dormiam todos os dias e, ainda era permitido ao grupo, em diversos momentos, a escolha do tipo de brincadeira que queriam ter.

No que diz respeito à linguagem, as crianças tinham um vocabulário vasto e diversificado, expressando-se com muita facilidade, eram muito conversadoras e questionavam o adulto.

A nível motor, foi perceptível que o grupo apresentava um nível esperado nas habilidades, na medida em que apresentavam equilíbrio e controlo da velocidade em que corriam, por exemplo quando jogavam à apanhada. Para além disto, dominavam os movimentos que implicassem saltar com os dois pés, rastejar e rodopiar. Um grande interesse observado foi o andamento em triciclos, onde foi visível a eficácia de rodarem os pedais, ou também a andarem no baloiço, onde exigia o balaço com as pernas. Em relação à motricidade fina, algumas crianças ainda apresentavam dificuldade na utilização de tesouras e na pega correta do lápis, embora outras já conseguissem fazer a delineação de imagens ou palavras.

Relativamente ao domínio da Educação Artística, as crianças demonstravam bastante interesse por diversificar elementos da linguagem plástica, como cores, colagens ou texturas. Ao nível da escrita, algumas crianças já sabiam escrever o nome e a grande maioria identificava o seu nome no quadro das presenças. Algumas crianças do grupo reconheciam algumas letras e percebiam o sentido direcional da escrita. No que refere ao nível cognitivo, o grupo tinha a capacidade de entender o que o adulto lhe dizia, compreendendo mensagens orais em diversas situações.

No que diz respeito ao domínio psicossocial, o grupo brincava, quase sempre em pares ou em grupos de quatro ou cinco crianças. Algumas crianças apresentavam dificuldades no controlo das emoções, como a raiva, quando eram contrariadas com algo, ou quando não conseguiam que a sua ideia prevalecesse, principalmente quando estavam a brincar livremente. No domínio da matemática, algumas crianças conseguiam reconhecer os números e todas as crianças sabiam contar oralmente até, pelo menos, o número 10. No geral, o grupo embora fosse muito desafiador, demonstrava ser também atento, curioso e preocupado com o outro, eram crianças que gostavam de escutar histórias e de as recontar, demonstravam também muito interesse por puzzles, animais, pintura e momentos no exterior.

1.2. OBSERVAR, ESCUTAR E VALORIZAR A VOZ

Ao longo do tempo e cada vez mais, compreendi que é fundamental saber observar, escutar e valorizar a voz das crianças. Tenho consciência de que este ciclo esteve

bastante explícito durante toda a minha Prática Pedagógica. Ao longo do contexto foram vários os momentos que emergiram da escuta e da observação dos interesses e das necessidades do grupo. Quer isto dizer que, ao longo do tempo fui percebendo que não há nada mais importante para um educador do que ouvir o que as crianças nos têm a dizer, através de palavras, olhares ou ações.

1.2.1. METODOLOGIA TRABALHO POR PROJETO

Um exemplo muito significativo do que foi observar, escutar e valorizar a voz das crianças, foi a realização de um projeto como as crianças, no âmbito da metodologia de trabalho por projeto.

De acordo com Katz & Chard (1989) citado por Vasconcelos (1998), entende-se por trabalho de projeto, um estudo aprofundado do tema, sendo este definido pelas crianças. É visto como uma pesquisa que é do interesse das mesmas, sendo um motivo de atenção pelos educadores. Posto isto, este permite às crianças, uma aprendizagem mais ativa e consciente, onde cada uma tem o poder de participar nas decisões do seu processo de aprendizagem.

Deste modo, segundo estes autores a abordagem divide-se em quatro fases, e a fase I - definição do problema, a fase II - planificação e desenvolvimento, a fase III - execução e, por último, a fase IV - divulgação/avaliação.

Fase I – Definição do problema

Tendo em conta o constante interesse pelo animal revelado pelo grupo de crianças, durante a brincadeira livre, enfatizado na área dos animais ou na leitura autónoma, realizámos uma reunião em grande grupo para perceber se realmente gostavam de descobrir e investigar mais acerca deste tema, sendo que a sua reação foi imediata ao quererem seguir com esta temática, surgindo assim o projeto “Os Animais Fantásticos”. Neste sentido, depois de definido o problema, iniciámos o projeto pelo registo daquilo que as crianças sabiam e do que queriam descobrir.

Quadro 1 - O que sabemos sobre os animais?

“A galinha come milho e tem pintainhos” – V.

“Os leões comem carne, as zebras comem erva” – M.

“As tartarugas têm uma carapaça” – F.

“O pelo dos coelhos é fofinho” – A.
“A nossa sala tem formigas” – R.
“As borboletas voam” – L.

Quadro 2 - O que queremos saber sobre os animais?

“O que é que as borboletas comem?” – M.
“O que é que as tartarugas comem?” – R.
“Como nascem as tartarugas?” – M.
“Como é que as aranhas fazem cocó?” – F.
“Como é que as galinhas põem os ovos?” – L.

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do trabalho

Nesta fase,

Define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer comunidade? (Vasconcelos, 2012, p. 15).

Assim, após ter sido feita uma seleção de questões acerca da temática, o que já se conhecia e o que se queria descobrir, foi questionado ao grupo como é que queriam encontrar resposta para as suas questões, e quais eram as suas ideias para avançarmos com o projeto.

Quadro 3 - Como vamos descobrir?

“Ir à casa do R.” – M.
“Ir ao Jardim Zoológico” – R.
“Nos livros do F.” – V.
“No computador” – M.

Em conjunto, procedemos à planificação das propostas educativas do projeto. Porém, é importante ressaltar que a planificação inicial ao longo do semestre foi sofrendo várias alterações de modo a ir respondendo às curiosidades e novos interesses que acabaram por surgir por parte das crianças, e como refere Oliveira (2016), citado por Mateus (2020), “A abordagem por projetos considera que o aluno deve estar no centro do processo ensino aprendizagem, assumindo-se como o produtor do seu próprio conhecimento, tal como todas as tarefas propostas devem ir ao encontro das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos” (p. 10).

Assim, com base nas questões e ideias apresentadas, planificámos algumas propostas em conjunto com o grupo de crianças permitindo sempre que estas observassem, registassem, analisassem e vivessem o momento de modo a encontrar resposta às problemáticas, é exemplo disto, saídas de campo, leitura de histórias, teatros, entre outras.

Fase III – Execução

A terceira fase da metodologia de trabalho por projeto, é a execução. Vasconcelos (1998) refere, que esta é a etapa em que as crianças iniciam o processo de pesquisa a partir de experiências diretas que consiste na preparação do que se pretende saber, organizando, selecionando e registando a informação.

No que diz respeito à terceira fase, esta dividiu-se por diversas propostas, é exemplo disto a participação das crianças nas saídas de campo para explorar animais e insetos com visitas ao e ao Pinhal (Figura 7), a uma Quinta Pedagógica (Figura 8) e ao Borboletário (Figura 9).



Figura 8 - Procura de Insetos



Figura 9 - Visita a uma Quinta Pedagógica



Figura 7 - Visita ao Borboletário

Durante as visitas, o grupo de crianças mostrou-se muito envolvido, expressando sempre as descobertas e as curiosidades sobre os animais que encontravam. Após cada

visita, o grande grupo era dividido em pequenos grupos e, conseqüentemente, registavam as observações com o apoio de tabelas, livros e desenhos.

No desenrolar do projeto, o grupo demonstrou interesse pelo teatro, desta forma, foi realizado um teatro de sombras (Figura 10).



Figura 10 - Teatro de Sombras

As crianças escolheram os animais para as suas histórias, desenharam as personagens em cartolina e criaram fantoches. Cada grupo desenvolveu uma história colaborativamente, com o apoio de um adulto.

Durante as propostas, o interesse das crianças por ter um animal na instituição cresceu, especialmente após a visita à Quinta Pedagógica. Apesar de não estar planejado, esse interesse foi incorporado no projeto. Por conseguinte, o grupo reuniu-se para falar sobre esta situação e votar para escolher qual animal gostariam de ter na instituição, sendo a tartaruga a vencedora. De seguida, chegámos à conclusão que tínhamos de construir uma casa para a futura tartaruga (Figuras 11).



Figura 11 - Casa da Tartaruga

Nesta fase, o projeto ficou concluído e o objetivo de ter um animal e construir uma casa para o mesmo foi cumprido.

Fase IV – Divulgação/Avaliação

Chegada à última fase do projeto, surgiu a ideia de convidar as famílias das crianças para partilhar todo o processo e trabalho realizado ao longo do semestre. Para a apresentação, as crianças dividiram-se entre as várias tarefas, sendo que umas, recebiam os pais, outras explicavam o processo e outras mostravam a casa da tartaruga (Figura 12).



Figura 12 - Divulgação

Em jeito de avaliação, houve uma reunião de grande grupo onde foi realizada uma reflexão acerca do projeto, onde as crianças evidenciaram aspetos que gostaram, que não gostaram e o que gostavam de ter realizado, é exemplo disso:

M: “Gostei de ter a tartaruga na nossa escola”;

L: “Eu não gostei de não ter mexido na avestruz e nas borboletas”;

V: “Eu não sabia que a maria café tinha mil pés”.

Por fim, é de salientar que todas as crianças participaram no processo de construção da casa e, enquanto par pedagógico, procurámos ouvir as crianças e dar vida às suas ideias.

1.2.1.1. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA TRABALHO POR PROJETO

A falta de experiência e com conhecimento pouco aprofundado sobre a metodologia gerou uma certa sensação de medo e insegurança. Ao iniciar o projeto surgiram algumas perguntas às quais procurei dar resposta, como: “Por onde devo começar?”, “Como é que posso criar um ambiente de aprendizagem?”, “Como é que vou envolver as crianças e qual a melhor forma?”. Não obstante, como expectativas iniciais tinha consciência de que queria que o trabalho desenvolvido fosse maioritariamente com ideias do grupo e que era importante garantir a participação dos pais.

Face às dificuldades, que passavam muito pela exigência, foi necessário saber gerir e orientar os pequenos grupos, para que conseguisse responder a todas as dúvidas e questões que eram colocadas e ainda, requereu muito tempo, pois é mais trabalhoso e pensado. Importa referir que o grupo de crianças onde foi implementado o trabalho de projeto não estava familiarizado com esta metodologia, era um grupo em que a autonomia era bastante presente, ainda assim, as crianças tiveram de aprender a ser mais confiantes no que toca a trabalhos realizados, a desenvolver tarefas sem orientações do adulto, a organizarem-se em grupos fora do habitual e trabalharem de forma

colaborativa. Para além disto, os momentos de diálogos se por um lado foram bastante importantes para o desenvolvimento da linguagem oral, por outro foram bastante desafiadores, na medida em que o grupo era bastante energético e participativo e tornava-se difícil gerir o grupo e conseguir ouvir todos.

Concluindo, para o trabalho de projeto ser um sucesso, é necessário um trabalho diário e contínuo. De forma geral, a metodologia de trabalho de projeto concretiza os Fundamentos e Princípios Educativos (Silva et al., 2016), uma vez que a criança é reconhecida como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, que o envolvimento com a comunidade proporciona aprendizagens indissociáveis, que todas as crianças são envolvidas no processo e que existe uma articulação do saber com o brincar.

1.2.2. PORTEFÓLIO

O conceito de Portefólio era-me desconhecido até ao momento que surgiu nesta Prática e, neste sentido, procurei conhecer mais sobre o mesmo. De acordo com Marchão e Fitas (2014, p. 27), o Portefólio é “uma pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado”. Consequentemente ao longo do tempo, realizar este Portefólio não era só como uma forma de avaliação e de documentação, mas sim como um testemunho vivido, onde cada criação fosse reflexo de um ambiente de colaboração e de escuta, salientando a comunicação, a partilha e a interações constantes.

Para dar início ao Portefólio, ao longo das primeiras semanas observei o grupo e algo me chamou à atenção para o Miguel (nome fictício). Inicialmente, chamei a criança e conversei com ela sobre o portefólio, expliquei-lhe em que consistia o mesmo e como poderíamos construir um em conjunto, o Miguel colocou algumas questões como, “Posso levar para casa?”, “Posso fazer desenhos?”, e automaticamente aceitou dizendo “Quero!”. Assim, antes de começar o processo da construção do mesmo, tendo em conta a ética, para além do consentimento da criança foi entregue ao encarregado de educação o pedido de autorização salvaguardando sempre a privacidade e responsabilizando-me apenas pelo uso com o fim académico. Para além disto, é importante referir que, foi solicitada à família que participasse ativamente na construção do mesmo, com o objetivo de compreender melhor que era esta criança através dos olhos da sua família,

assim como momentos relacionados com a rotina ou atividades realizadas em casa, de modo a enriquecer o portefólio. Nesta medida, a família acabou por estar muito envolvida, enviando fotografias e partilhando histórias.

Assim, em conjunto decidimos começar pela capa, aqui questionei a criança sobre como gostaria de construir o seu portefólio e qual seria a cor da capa, ao qual este foi comigo e respondeu “Quero a amarela”. Seguidamente, perguntei ao Miguel o que gostava de fazer na cartolina, ao que respondeu que gostava de desenhar com tintas de um lado e do outro colar uma fotografia sua e escrever o seu nome (Figura 13 e 14).

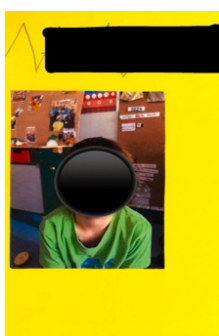


Figura 14 - Capa do Portefólio



Figura 13 - Contracapa do Portefólio

No mesmo seguimento, mostrei alguns documentos realizados por mim com algumas questões e quadros para a criança preencher ao M. de modo a conhecer mais o mesmo, com os títulos de “A minha família” (Figura 15), “Os meus gostos” (Figura 16), “Quem é o Miguel?” (Figura 17), e, “O meu passaporte” (Figura 18) e, entreguei ao mesmo pedindo para ele escolher qual gostaria mais de realizar. A criança perguntou o que estava escrito enquanto folheava, tendo a liberdade de desenhar o que quisesse e como quisesse.



Figura 16 - A minha família

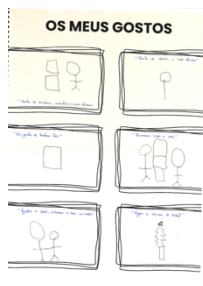


Figura 17 - Os meus gostos



Figura 15 - Quem é o M.?



Figura 18 - O meu passaporte

Para além disto, o M. teve, ainda a oportunidade de escolher fotografias dos diferentes momentos que vivemos ao longo deste período (Figura 19, 20 e 21).

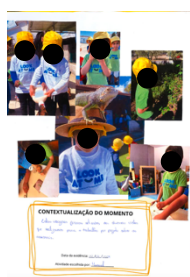


Figura 21 -
Pesquisas



Figura 20 - Jogos
Motores



Figura 19 -
Piquenique

É de enfatizar que houve uma conversa e uma negociação sobre o tempo que iríamos utilizar para fazer o portefólio, para evitar que a criança tivesse de parar as suas brincadeiras, como é exemplo quando o M. se dirigiu-se a mim e perguntou “Quando vamos fazer o portefólio?” e eu respondi “Queres ir fazer agora?” ao qual respondeu “Sim!”.

Dado isto, considerei fundamental que o M. participasse ativamente na construção do portefólio, uma vez que na minha perspetiva, só assim é que fazia sentido, já que este, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento, tem como particularidade possibilitar conceder voz às crianças acerca das suas aprendizagens, possibilitando a sua participação na avaliação do seu desenvolvimento (Craveiro & Silva, 2014, p. 36). Ainda assim, durante a realização do portefólio senti alguma dificuldade no processo de avaliação da aprendizagem, uma vez que era a primeira vez que o fazia.

Como futura educadora, considero o portefólio um instrumento bastante vantajoso, visto que para além de ser dada a oportunidade de cada criança construir o seu, de modo a ser mais autónoma e consciente das suas escolhas, é dada a possibilidade de enquanto profissionais sermos capazes de ouvir a criança.

1.3. DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

Esta prática foi sem dúvida muito desafiante para mim, mesmo não sendo a primeira vez que intervimos com um grupo de crianças de Jardim de Infância, foi a primeira vez com crianças com idades compreendidas maioritariamente por cinco e seis anos e, estava perante um novo contexto e uma dinâmica diferente às experiências vivenciadas anteriormente.

Assim, na primeira semana de observação senti-me perdida sobre aquilo que seria o meu papel e inútil, uma vez que as crianças já não necessitavam tanto do meu auxílio. Não sabia se deveria entrar nas brincadeiras do grupo e, se era necessário ou como poderia ajudar nos momentos da rotina. Não obstante, nas primeiras semanas de intervenção, fui confrontada com algumas dificuldades, uma vez que o grupo de crianças era muito participativo, e se por um lado este aspeto é bastante positivo, por outro lado era uma dificuldade para mim, pois não conseguia gerir o grupo principalmente nos momentos de tapete onde estávamos todos juntos, onde todas as crianças queriam falar, para além de causar alguma confusão, sentia que não conseguia valorizar a voz das crianças menos participativas. Outra dificuldade sentida era de que forma é que conseguia deixar todo o grupo envolvido nas atividades.

Sinto que ao longo do tempo estas dificuldades e receios foram acabando por se tornar numa aprendizagem, visto que para além de ter começado a procurar novas estratégias como nos momentos de conversa em grande grupo utilizar um objeto, fosse ele uma bola ou um anel, que as crianças tinham na sala e só podia falar quem o tivesse na mão. Considero que esta estratégia resultou muito bem, captou a atenção das crianças e as que não participavam tanto acabam por participar. Ainda assim, procurei saber mais de modo a perceber que o papel do adulto também pela promoção do desenvolvimento da autonomia do grupo. Silva et al., (2016, p. 36) refere que “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/educadora e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades”.

Ainda no que concerne às aprendizagens realizadas ao longo deste percurso, com a ajuda da educadora cooperante e da professora supervisora fui refletindo sobre o que acontecia, fui olhando para a minha postura e alterando as minhas estratégias, conseguindo superar alguns erros e crescendo profissionalmente. Aprendi também que proporcionar e planificar partindo dos interesses e necessidades das crianças, é uma mais-valia no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, na medida em que se torna mais motivador. Não obstante, é normal não conseguir chegar a todas as crianças da mesma forma, pois cada uma delas tem as suas preferências, gostos e curiosidades, mas é bastante importante e considero que consegui chegar a cada criança individualmente com alguma proposta realizada. Com isto quero dizer que a principal aprendizagem que adquiri foi saber escutar as crianças, trabalhar em conjunto com elas, pois tudo se torna mais fácil.

Assim, só pelo facto de ter conhecido cada criança individualmente, sei que estas são únicas, diferentes e especiais, sei que criei um grande elo e que as fui conquistando progressivamente, com elas fui desafiada e cresci não apenas enquanto pessoa, mas também enquanto futura profissional. Deste modo, o “desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et al., 2016, p. 9).

Em suma, considero que esta prática foi sem dúvida muito rica em novas aprendizagens, uma vez que tive a oportunidade de aprender com um grupo de crianças bastante desafiador que me fez sair da minha zona de conforto.

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: VIVENCIAR JARDIM DE INFÂNCIA II - DA TEORIA À PRÁTICA

Nesta terceira parte do presente relatório, podem encontrar assuntos relacionados com a valência Jardim de Infância II. Esta prática decorreu num Jardim de Infância da Rede Pública na zona da cidade de Leiria, entre setembro e dezembro, do ano letivo 2024/2025. Este capítulo será dividido em cinco tópicos: caracterização do contexto educativo, relação instituição – família – comunidade, importância do brincar, documentar com o grupo e a heterogeneidade etária.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Jardim de Infância estava inserido num agrupamento de escolas da rede pública e situava-se na União de freguesias Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, concelho e distrito de Leiria.

Este era constituído por três edifícios e por um espaço exterior. Relativamente aos edifícios, dois deles eram destinados ao desenvolvimento de atividades letivas (Salas de Atividades). Já o terceiro espaço era direcionado para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), bem como ao refeitório e possuía, ainda uma casa de banho para adultos e uma para crianças. De um modo geral, os espaços eram de grandes dimensões e possuíam uma boa exposição solar. O espaço exterior tinha uma grande

área, limitada por um muro em toda a sua volta. Nele podíamos encontrar algumas zonas cobertas, que faziam com que as crianças brincassem à sombra e/ou protegidos da chuva, onde estavam alguns triciclos, uma casinha e outros pequenos espaços de brincadeira. Para além disto existia também um tapete destinado a construções e quadros de giz. Possuía também um escorrega, um baloiço e uma pequena rede onde as crianças podiam trepar. Já no outro lado do espaço exterior existia um grande canteiro de terra cultivada com sementes.

1.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era constituído por vinte e cinco crianças, caracterizado por uma elevada heterogeneidade ao nível da idade, uma vez que era constituído por crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos, em que onze eram do sexo feminino e catorze do masculino, todos de nacionalidade portuguesa. Para além disto, algumas das crianças já frequentavam a instituição, pelo menos, desde o ano letivo anterior.

Dentro do grupo, não existiam crianças com restrições alimentares, nem identificadas com necessidades educativas específicas, apenas duas crianças eram acompanhadas na terapia da fala.

No que toca à autonomia por parte das crianças, todas elas eram autónomas, porém as crianças mais novas, ainda precisavam de algum acompanhamento e atenção por parte do adulto. Foi também visível, nos momentos de grande grupo no tapete que a maioria do grupo já tinha a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. Contudo, existiam algumas crianças, principalmente as mais novas, que precisavam do incentivo do adulto para participarem, falarem ou tomarem atenção, uma vez que por vezes se distraíam e conversavam com outras crianças.

Ao nível dos interesses, o grupo demonstrava proveito no momento da leitura de histórias e no reconto, em desenhos e jogos em grande grupo. Observou-se também que as crianças tinham interesses em mais algumas áreas do que outras, tendo bem definidas as suas preferências, nomeadamente a área das construções e a área do faz de conta.

Todas as crianças identificavam o seu nome e a sua idade, bem como o nome das outras crianças, conheciam o seu núcleo familiar e identificavam os seus gostos.

No que diz respeito à linguagem, a maioria das crianças já possuía um vocabulário vasto e diversificado, expressam-se facilmente. Para além disto, participavam nos momentos de conversas em grande e pequeno grupo.

1.2. RELAÇÃO INSTITUIÇÃO – FAMÍLIA – COMUNIDADE

Neste contexto, procurei, desde o início, construir uma relação com as famílias das crianças incluindo-as, sempre que possível, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças pois, acredito que é fundamental criar um ambiente educativo que promova momentos de desenvolvimento e aprendizagem integrando as famílias. Como é mencionado na brochura “Participação e Envolvimento das Famílias”, o papel do educador é importante na medida em que irá permitir a construção de uma relação entre escola-família sólida, de confiança e respeito mútuo (Mata & Pedro, 2021).

Para além disto, foi possível enriquecer as aprendizagens e o desenvolvimento do grupo de crianças, fortalecendo a ligação entre instituição-comunidade reafirmando a ideia de que a aprendizagem não se limita ao apenas ao Jardim de Infância, mas que também se pode estender por todos os ambientes que fazem parte do quotidiano da criança.

Assim, como afirma Lopes da Silva et al. (2016), “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30).

1.2.1. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA INSTITUIÇÃO

Na educação de infância, e segundo Mata & Pedro (2021), a família é o contexto relacional mais próximo de uma criança e, por isso, é essencial estabelecer uma relação entre a família da criança e o educador, para que juntos consigam conhecê-la e responder às suas necessidades. No mesmo seguimento, Formosinho e Araújo (2013) afirmam que “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais” (p. 21), uma vez que juntos irão criar um ambiente de cooperação.

Assim, acredito que a família tem um papel fundamental no contexto educativo da criança, no que toca ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem global. Quero com isto dizer, que o Jardim de Infância não se trata de um espaço que consiga separar a vida pessoal da vida educativa da criança, uma vez que esta traz consigo experiências e vivências.

Neste sentido, visto que “os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo” (Mata & Pedro, 2021, p. 10), o envolvimento

destes acaba por se tornar crucial, de modo a garantir um ambiente acolhedor e um espaço de aprendizagem e desenvolvimento mais completo e significativo.

Neste contexto, e comparativamente com os contextos das práticas pedagógicas anteriores, senti que o envolvimento das famílias e da comunidade era diferente. Isto é, na hora de deixar ou de ir buscar as crianças, enquanto mestrandando, senti que me foi um pouco impossível ter algum contacto com as famílias, uma vez que a maioria das crianças chegavam antes das 9h e à tarde ficavam para a AAAF.

Posto isto, de forma a integrar e envolver a família na minha prática, surgiu a oportunidade de realizar dois convívios, em dias diferentes, com as famílias, com o objetivo a criar memórias e ligações.

No primeiro convívio, contámos com a presença dos avós no Jardim de Infância e a chegada dos mesmos foi um momento muito especial para as crianças, não só para aquelas com quem tinham laços familiares, mas também para as crianças que se juntaram aos avós dos amigos, proporcionando-lhes uma sensação de conforto e segurança.

De modo a preparar o dia, houve uma conversa em grande grupo para que pudessem partilhar ideias de como gostariam de partilhar este momento, permitindo que escolhessem as atividades/jogos que refletissem os seus interesses é exemplo disso, S: “Podemos fazer pinturas”; F: “O jogo da almofada” e R: “Jogo da mímica”. Assim, algo que considere bastante significativo e marcante tanto para mim como para o grupo de crianças, foi a atividade *Abraço de Amigos (Jogo das almofadas)*. Nesta, cada criança teve o momento de se aproximar de um colega ou avô e oferecer-lhe um abraço, reforçando o desenvolvimento da empatia e a construção de relações de confiança, sendo este, também, uma demonstração de carinho, um gesto de acolhimento e solidariedade.

É de salientar que a presença dos avós neste dia foi uma nota para proporcionar mais dias que promovam a interação entre diferentes gerações e a criação de ambientes de respeito e trocas de experiências, onde seja possível partilhar histórias e vivências.

Já no segundo convívio, foi realizado uma pequena apresentação para as famílias e um lanche partilhado. Este lanche, para além de me proporcionar conhecer e conversar com alguns pais, tive a oportunidade de começar a perceber como é que pode ser feita a comunicação, a participação e a disponibilidade de todas as partes, tendo como base um ambiente seguro e confortável.

Em ambos os convívios, os feedbacks que nos foram fornecidos ao longos dos diálogos com a educadora e com as famílias foram bastantes positivos. As famílias, destacaram o ambiente e a importância de poderem acompanhar, participar e de se envolverem de forma mais ativa nas atividades propostas. Neste seguimento, foi evidente o entusiasmo e a felicidade dos pais e dos avós em partilharem experiências e se sentirem parte integrante da aprendizagem dos seus filhos/netos. Estes momentos reforçaram assim, a importância da ligação entre a instituição e a família, sendo este um dos pilares fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

1.2.2. LIGAÇÕES COM A COMUNIDADE

No que concerne às ligações entre instituição e comunidade, estas são fundamentais uma vez que enriquecem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, proporcionando experiências ricas e significativas, aproximando as crianças da realidade.

Uma vez que a criança é ao mesmo tempo, filha, aluna e cidadã, torna-se impossível separar e trabalhar individualmente na escola, não incluindo a família e a sociedade, pelo que a sua aprendizagem só é completa se conseguir aprender com a família e com os amigos, com o meio que a rodeia e também com a escola (Ferraz, 2011, p. 108).

Com isto, tenho consciência de que a educação não acontece apenas dentro das paredes da sala de atividades, mas também através das interações e experiências que esta proporciona. Consequentemente, quando o contexto estabelece estas ligações acaba por se criar um ambiente mais dinâmico e motivador que irá contribuir futuramente para uma cidadania mais ativa.

Posto isto, ao longo do nosso trabalho com as crianças, procurámos proporcionar experiências diferentes daquelas que tanto as crianças como nós já tínhamos vivenciado e que ultrapassassem o espaço da instituição. Ao tentar criar estes momentos, surgiram oportunidades de planear e, consequentemente, implementar saídas ao exterior, trazendo o mundo real para mais perto do contexto educativo.

Neste seguimento, ao implementarmos o Trabalho por Projeto, através de conversas chegámos à conclusão de que o grupo queria construir uma loja na sala de atividades.

Sucessivamente, tivemos a oportunidade de levar o grupo de crianças a uma loja local, para que este tivesse contacto direto com a comunidade, observando e explorando os diferentes elementos presentes no comércio, pois como diz Serrano et al. (2003) “(...) há que ter em conta que a comunidade onde a criança está inserida é rica em potenciais experiências e atividades que podem promover a sua aprendizagem e desenvolvimento” (p. 71). Assim, através de conversas e partilhas de conhecimento o grupo demonstrou grande entusiasmo e envolvimento, participando ativamente tanto na escolha dos materiais e na disposição do espaço como também no funcionamento da mesma, fazendo com que este se sentisse parte integrante do processo aumentando a motivação. Esta motivação refletiu-se quando a loja ficou concluída e o grupo demonstrou grande entusiasmo, pedindo frequentemente para ir brincar para aquela área. Com isto, esta experiência permitiu que as crianças aprendessem de forma dinâmica e prática aproximando o contexto da realidade.

Para além disto, foi realizado uma visita ao pavilhão da comunidade, onde este foi organizado em diferentes áreas, cada uma com atividades diversificadas e pensadas para estimular a exploração e proporcionar experiências enriquecedoras, como por exemplo, a área da música, a área da pintura, entre outras.

É importante referir que toda a conceção, organização, planificação e implementação foi da nossa inteira responsabilidade, sendo então desenvolvida por mim, pelo meu par pedagógico e por mais três colegas de mestrado. Neste seguimento, no total participaram três grupo distintos, um grupo de cada par pedagógico.

Esta atividade, permitiu que as crianças tivessem a oportunidade de interagir com outras realidades, outras crianças, ampliando o seu círculo social e desenvolvendo competências como empatia, trabalho em equipa e comunicação, pois como referem Lopes da Silva et al. (2016) “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p. 8).

Neste sentido, as saídas ao exterior e o contacto direto com diferentes contextos permitiram que as crianças ampliassem o seu conhecimento do mundo, valorizando a interação e a construção ativa do saber, promovendo um desenvolvimento e uma aprendizagem mais rica.

1.3. IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959, p. 7).

Ao longo da Prática, foi possível constatar que os momentos de brincadeira livre eram de certa forma desvalorizados ou colocadas com atividades secundárias. Posto isto, sinto a necessidade de refletir acerca da importância dos momentos de brincadeira livre no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Em diversas conversas com algumas crianças, notei que algumas delas valorizavam mais os trabalhos orientados do que o facto de irem brincar e, uma vez que a criança “quando brinca não o faz por obrigação, inserida num contexto de ensino-aprendizagem, fá-lo sim porque é a sua forma de agir, próprio da sua personalidade e maturidade.” (Cristeto, 2019, p. 7), deixou-me a pensar: “se brincar é uma atividade que a criança realiza quase desde o seu nascimento e o faz de forma espontânea e natural porque é que não tem tanto significado para ela?”.

Como Lopes da Silva et al. (2016) menciona, a brincadeira “é a atividade natural da criança, que revela a sua forma holística de aprender” (p.10) uma vez que esta atividade é caracterizada como “rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). No mesmo seguimento, sempre que era possível, eu e o meu par pedagógico procurávamos garantir momentos em que o grupo pudesse brincar livremente, seja pelas áreas da sala ou no exterior, uma vez que reconhecemos o valor da brincadeira. Consequentemente, tenho consciência de que brincar é um elemento essencial no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, uma vez que é através desta que a criança explora o mundo ao seu redor, que experimenta, constrói significados envolvendo-se ativamente e dando sentido ao que vive. Com isto, acredito que brincar livremente, não é apenas um momento de prazer, mas sim uma oportunidade fundamental para que as crianças se desenvolvam em diversos aspetos como a criatividade, imaginação, autonomia e resolução de problemas.

Por outro lado, estes momentos foram uma grande aprendizagem para mim, pois observar as crianças a brincarem livremente, permitiu-me um conhecimento real da sua verdadeira essência que, em ambientes mais formais muitas vezes não tem a mesma espontaneidade. Assim, nos momentos de brincadeira livre, pude observar as ações das crianças, assim como conhecer os seus gostos e preferências, a relação entre pares nas diversas brincadeiras, assim como na forma de como interagiam e estabeleciam relações. Como, Hohmann e Weikart (1997) referem que,

As relações sociais que as crianças pré-escolares formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiadas na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e das brincadeiras. É necessário entender que as crianças comunicam através da brincadeira e o adulto deverá estar atento a todas as formas de comunicação (p. 572).

As situações observadas durante a minha prática ilustram bem o desenvolvimento das relações e interações entre pares, assim como as diferentes formas de interações. Logo no início da minha prática, percebi que a criança A. tinha tendência em brincar sozinha, no entanto, com o tempo comecei a notar uma mudança nas suas interações. Isto é, a criança A. começou a criar uma ligação com a criança T., creio que talvez fosse por terem interesses semelhantes, sendo que as brincadeiras de ambas eram marcadas pela imaginação e criatividade, como super-heróis. Contrariamente, existia um grupo de cinco crianças, que se destacou pela forma de como demonstravam as suas preferências de brincadeira e a sua relação próxima. Isto retrata que quando a criança brinca, ela não está simplesmente a passar o tempo, a criança cria relações, desenvolve habilidades e aprende sobre si e sobre os outros. Com isto, é importante perceber que brincar “não se ensina: vive-se exprime-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (Neto, 2020, p. 40), uma vez que “a criança é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar, o que quer fazer com o material, é capaz de encontrar soluções quando a brincadeira lhe cria dificuldades” (Lopes da Silva, 2010, p. 10).

Sei que valorizar o brincar é também valorizar a voz da criança, dando-lhe a possibilidade de escolha, de criação e do direito de ser. É importante e possível criar espaços onde a criança pode respeitar o seu ritmo e os seus interesses.

1.4. DOCUMENTAR COM O GRUPO

A documentação pedagógica é entendida de variadas formas, consoante os autores. Para Lopes da Silva et al. (2016), este instrumento refere-se à “Organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa.” (p. 106). Enquanto para Marques (2018), a documentação pedagógica é “como um processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, é considerada como pedagogia da escuta, da relação e da aprendizagem, pois permite ao/à educador/a conhecer os percursos de aprendizagem da criança” (p. 52). Já para Fochi (2016), citado por Oliveira (2024),

(...) a prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos (p. 19).

Ou seja, a documentação pedagógica, apesar das várias definições que a caracterizam, tem como princípio valorizar a voz e dar agência às crianças. Assim sendo, a documentação não se trata apenas de um instrumento de avaliação, mas também de uma prática que dá visibilidade ao processo de aprendizagem do grupo de crianças. Para além disto, é feita uma reflexão sobre as suas experiências, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de expressar o que aprenderam.

A implementação da documentação pedagógica num novo contexto foi bastante desafiadora, uma vez que o grupo não estava familiarizado com esta prática e isso verificou-se principalmente, quando, nas primeiras semanas, abordámos o tema com o grupo de crianças.

Neste sentido, na primeira conversa com o grupo sobre documentação pedagógica, percebi que este não tinha conhecimento sobre o que seria, sendo um tema novo para eles, é exemplo disto quando perguntámos: “Sabem o que é Documentação Pedagógica?”, “Já ouviram falar?” e as respostas, no geral foram: “Não”.

De modo a enfatizar o que foi dito acima, o envolvimento inicial das crianças foi limitado pois, foram poucas as crianças que quiseram participar e quando eram feitas perguntas condutoras como: “O que fizemos hoje à tarde, queres dizer ou desenhar?”, as crianças não respondiam, apresentando uma certa hesitação e dificuldade em refletir sobre as atividades realizadas.

Com o decorrer das semanas, foram havendo tempos dedicados à introdução do que seria este novo método de trabalho, é exemplo disto: “Lembram-se do que é a Documentação?”; “Podemos chamar de cartaz, se quiserem”; “Vamos mostrar aos pais o que fizemos e o que aprendemos?”. Com estas conversas, considero que as crianças se foram sentindo mais ativas e incluídas no processo da documentação e aprendizagem, havendo um progresso significativo tanto na cooperação como na participação.

Esta mudança na participação mostrou a importância de saber dar espaço e tempo, para que as crianças se familiarizem com a prática da documentação. Assim, à medida que as crianças iam sendo incluídas ativamente, começavam a perceber que as suas palavras e as suas ações eram valorizadas, permitindo-lhes, gradualmente, que adquirissem as competências necessárias para refletir e documentar as suas próprias aprendizagens.

Contudo, é importante também referir o papel do adulto neste processo, principalmente em escutar a criança pois como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) salientam “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (p. 208).

Assim, esta experiência fez-me refletir sobre a importância de introduzir a documentação de forma gradual, paciente e adaptativa, respeitando o ritmo da criança e incentivando sempre a sua participação. Sendo que o seu valor está precisamente na construção contínua, onde cada contribuição da criança é válida e integrada.

Consequentemente, através da prática e da pesquisa constante, acredito que a documentação pedagógica é algo que beneficia tanto a criança como o educador, acabando por promover a uma relação e uma comunicação entre o que se passa dentro da sala de atividades e a família, pois assim como refere Azevedo (2009)

(...) a documentação pedagógica é entendida não como um processo esporádico, isolado, um registo final ou uma coleção de documentos arquivados, mas como a essência, o ponto-chave, da

comunicação, da reflexão, da interação que envolve as crianças, os professores, as famílias das crianças e os investigadores” (p. 4).

Como futura educadora, pretendo continuar a promover o diálogo constante, criando um ambiente de aprendizagem através da reflexão.

1.5. A HETEROGENEIDADE ETÁRIA

Os grupos heterógenos são caracterizados como uma

prática de agrupar as crianças de mais de um ano de idade e nível de habilidade em conjunto, tem o objetivo de maximizar práticas de ensino as práticas de ensino que envolvam interação, aprendizagem experiencial, flexibilidade do pequeno grupo e aumentam a participação entre as crianças que vivenciam uma contínua progressão da aprendizagem (cognitiva e social) de acordo com a sua taxa individual de aquisição de conhecimentos e habilidade (McClellan e Kinsey 1999 citado por Nunes, 2017, p. 21)

Ao iniciar a prática, a heterogeneidade do grupo relativamente às idades trouxe-me algum receio e questões como, “será que vou conseguir adaptar as atividades a todas as crianças?”, “como é que vou lidar com os diferentes ritmos?”, “será que vou ser capaz de encontrar estratégias que envolvam o grupo todo?”. Estas dúvidas surgiram, especialmente porque esta experiência era uma novidade para mim, pois era a primeira vez que trabalhava com o grupo com estas características.

Ao longo do tempo, fui refletindo sobre este ponto e percebi que, embora fosse um desafio, um grupo heterógeno poderia trazer vantagens. É exemplo disto, a diversidade de ritmos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, uma vez que as idades variam desde os 3 aos 6 anos de idade.

A organização dos grupos com crianças de diferentes idades visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a

criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado (Foque, 2014, p. 53).

Assim, foi perceptível que esta diversidade poderia promover um ambiente de aprendizagem cooperativa, onde as crianças podiam aprender umas com as outras, uma vez que as crianças mais velhas retiram benefícios ao se envolverem ativamente no contexto, podem aprender a ensinar, cooperam e partilham conhecimentos, já as mais novas são ajudadas e recebem uma atenção individualizada. (Nunes, 2017).

Reconheço, que um dos grandes desafios foi planificar tendo em conta todas as idades, uma vez que cada criança terá o seu próprio tempo, seja para processar a informação, seja para realizar as actividades. Assim, considere fundamental aprofundar o meu conhecimento sobre de que forma poderia ajustar a prática às características do grupo, garantindo que todas as crianças tivessem a mesma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento visto que fez-me refletir sobre a importância da flexibilidade e adaptação das propostas educativas para atender às necessidades individuais de cada criança, respeitando sempre o seu ritmo de aprendizagem. Um exemplo disto foi uma actividade em que contamos uma história sobre um determinado tema e, de seguida, cantamos uma música relacionada, permitindo assim que todas se envolvessem e se sentissem incluídas.

Com isto, é importante que o Educador adote “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondem às características individuais de cada criança e atendem às suas diferenças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12), isto é, que as crianças desempenhem um papel ativo do processo ensino-aprendizagens uma das outras (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, hoje, sei que a heterogeneidade etária é uma oportunidade valiosa para enriquecer todo o processo educativo, facilitando que cada criança cresça, partilhe e construa conhecimento em conjunto. Isto era notável quando, de forma natural, as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas tanto nas actividades como na rotina. Para além disto, nós, enquanto estagiárias, procurávamos diferentes caminhos para que todas as crianças pudessem participar e interagir.

CONCLUSÃO

A realização deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada representa um fecho de uma etapa da minha vida. Uma etapa repleta de desafios, inseguranças, momentos de superação, inúmeras aprendizagens, conquistas e sorrisos.

Refletindo sobre as diferentes experiências vividas nas Práticas Pedagógicas, desde a Creche ao Jardim de Infância I e II, foi-me possível reviver o caminho percorrido e compreender que cada passo dado teve impacto no que diz respeito à minha identidade como futura Educadora de Infância, tornando assim um sonho em realidade.

A minha vivência em Creche foi marcada pela construção de vínculos afetivos. Neste contexto percebi a importância da segurança, da confiança, do abraço e do colo. Não posso deixar para trás o olhar atento, a voz e os gestos de carinho, que me mostraram que estar presente faz toda a diferença. Foi também neste contexto que elaborei o estudo investigativo, uma vez que os materiais não estruturados faziam parte da rotina do grupo e, por sua vez, é uma temática com a qual fui ganhando muito interesse em saber mais. Para além disto, permitiu-me compreender a importância de investigar em contexto de sala de atividades, uma vez que se aliou a observação das interações do grupo, pois este encontrava-se numa fase de egocentrismo, o que tornava mais interessante entender de que forma estes materiais poderiam influenciar as suas interações.

O Jardim de Infância I, foi um misto de emoções. Lembro-me do meu primeiro dia como se fosse ontem, o nervosismo e a expectativa estavam de mãos dadas. Lembro-me que ao entrar na sala fui recebida com um abraço da Educadora Cooperante, com um sorriso da Auxiliar de Ação Educativa e com os olhares curiosos das Crianças. Este, foi um caminho com alguns desafios, dúvidas, trabalho de equipa e muitas aprendizagens essenciais. Nesta prática, percebi o potencial de escutar e valorizar a voz das crianças através da realização do projeto “Os Animais Fantásticos”.

No que concerne ao Jardim de Infância II, este prendeu-se pela adaptação, comunicação e pelo foco de que cada criança é especial à sua maneira. Neste contexto, tive a oportunidade de perceber o papel do envolvimento da família e da comunidade na

instituição, de sair da zona de conforto e de experimentar. Para além disto, considero importante salientar a relação afetiva que criei com as crianças, pois foi esta conexão que me permitiu entender melhor as suas necessidades, os seus interesses e a sua identidade.

Ao longo deste percurso, fui construindo a visão da Educadora que quero ser. Sei que cada etapa, cada caminho e cada passo foi repleto de aprendizagens e desafios que me permitiram crescer tanto profissionalmente como pessoalmente. Com isto quero continuar a desafiar-me e a aprender.

Termino esta etapa reconhecendo-me como uma futura Educadora, atenta e sensível, respeitando cada criança tendo sempre em conta a sua individualidade, com a consciência de que a Educação é sobre estar presente, saber ouvir, valorizar a voz e compreender.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. O., Prado, J. A. S., Marques, K. C. C., Nascimento, M. M., Silva, R. M., & Silva, R. R. R. (2022). *Materiais Não Estruturados Na Educação Infantil*. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 8(8), 1316–1321. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6743>
- André, M. (2013). *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* In *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 40, 95-103.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Revista Interações* 10(30), 110-137. <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Azevedo, A. M. L. C. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* (Universidade do Minho). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10985>
- Bengala, A. (2021). *Brincar heurístico: uma forma de aprender e descobrir o mundo* [Relatório Final de Estágio, Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39599/1/Relatório%20Final%20de%20Estágio%20-%20Ana%20Bengala.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Borges, A. C., & Figueira, S. (2022). *Descobrir o mundo: a brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na educação de infância*. *Revista Mediações online*, volume 1 (nº1), 38- 54
<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/348/298>
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Craveiro, C. & Silva, B. (2014, jan-jul). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. *Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*. *Revista Zero-a-seis*, 1 (29), 33-53.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/19804512.2014n29p33/26129>
- Cristeto, A. L. A. (2019). "*Vamos à rua*"-o brincar no exterior na creche e no jardim de infância (Doctoral dissertation).
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27776/1/Rlatório%20Ana%20Cristeto%20%28Versão%20Definitiva%29.pdf>
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2022). *Peças soltas 2: inspirando o brincar nas crianças*. APEI.
- Delmine, R., & Vermeulen, S. (1992). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Edições ASA
- Dias, I., & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferraz, M. (2011). *Educação expressiva - Um novo Paradigma Educativo* (Coleção: Expressão em Terapia - Volume 2). Editorial.
- Fochi, P. S., Drechsler, C. F. B., Foesten, P. da S., & De Oliveira, C. C. (2017). *A Pedagogia dos Detalhes Para o Trabalho Com Bebés Na Creche A Partir dos Pressupostos de Educação Da Unifesp*, 5(1), 35 – 49.
<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/640/236>
- Folque, M.A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
<http://hdl.handle.net/10174/19692>

- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação* (5.ª Edição). LusoCiência
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.
- Goldschmied, E., Jackson, E. (2008). *Educação de 0 a 3 anos: Atendimento em creche*. 2. ed. Artmed.
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. AMGH.
- Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de Bebês em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Marchão, A. (2014). *Pensamento crítico na educação: Perspetivas atuais no panorama internacional* (R. M. Vieira et al., Org.). UA Editora. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10109/1/Amélia%20Marchão%20Ebook_Pensamento%20Crítico_Aveiro_2014-2.pdf
- Marchão, A., & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 27-41. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6529>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, A. M., & Araújo, B., S. (2024). *Orientações Curriculares para Creche*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias: construções de parcerias em contexto de educação de infância. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Mateus, A.C.C. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35459/1/Ana%20Catarina%20Mateus.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirelles, D. (2016). *Brincar Heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade*. [Dissertação de Mestrado]. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/152904/001013615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Ed.
- Nunes, A.R. (2017). *A Heterogeneidade em termos etários no Jardim de infância: Perspetivas de crianças e adultos*. [Dissertação de Mestrado, ESEL]. Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8280>
- Oliveira, M. (Org.). (2024). *Documentar e avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria*.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche*. Universidade do Minho.
- Pestana, A. (2020). *A Importância dos Materiais não Estruturados e Semiestruturados nas Brincadeiras das Crianças*.
- Portugal, G. (2012). Da segurança à criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 52-54. https://cidtff.web.ua.pt/producao/gabriela_portugal/Pdf_4segurancaCriatividade_9Jun_GP_CEI.pdf

- Ribeiro, M. O., Sigaud, C. H. de S., Rezende, M. A., & Veríssimo, M. D. L. Ó. R. (2009). Desenvolvimento infantil: a criança nas diferentes etapas de sua vida. In *Enfermagem e a saúde da criança na atenção básica*. Manole.
- Rosa, D. (2018). *O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância*. [Dissertação de mestrado não publicada].
- Serrano, A. M., Pereira, A. P., & Carvalho, M. L. (2003). Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida: Família e comunidade. *PSICOLOGIA*, 17(1), 65–80.
<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.439>
- Silveira, R. (2018). *Bebês, Brincadeiras e Natureza: Brinquedos não estruturados e naturais no cotidiano do berçário de uma creche privada no Município de Feira de Santana-Ba*. Colóquio Internacional.
https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8977/12/Bebes_brincadeiras_e_natureza_brinquedos_nao_estruturados_e_naturais.pdf
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha* – (4.ª Ed). Pactor
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. Saber(e)Educar. ESE de Paula Frassinetti. N. °12 (2007), p.109-117.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeres.pdf
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127–154). Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE I – REFLEXÃO INDIVIDUAL ELABORADA NA SEMANA DE 27 A 29 DE NOVEMBRO DE 2023

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche foi solicitado a elaboração de uma reflexão individual, referente à semana de 27 a 29 de novembro, onde assumi o papel de estudante interveniente. No presente documento pretendo refletir sobre as propostas de exploração livre e a sua importância.

Nesta medida, ao iniciar a presente reflexão, acho importante destacar a importância do educador como mediador de aprendizagem e conseqüentemente observador, visto que a envolvimento neste contexto de Creche e com os respetivos intervenientes está a permitir-me realizar aprendizagens significativas como por exemplo, compreender melhor o papel do educador na sala, de forma a deixar a criança explorar e vivenciar experiências diversificadas e em simultâneo aprender.

Deste modo, nos dias 27 e 28 de novembro, algo que observei foi os momentos de exploração de diferentes materiais, isto é, a exploração de folhas e caixas, sendo que durante estas provocações foram-lhes dadas possibilidades de tocar, rasgar, analisar, cheirar, manusear, e brincar livremente, pois tal como refere L'Ecuyer (2017) “A brincadeira é o contexto por excelência no qual as crianças podem dar asas à sua curiosidade” (p. 65).

No mesmo sentido, algo que me tem vindo a surpreender pela positiva é a possibilidade de realizar propostas em conjunto, uma vez que no início achava impossível devido à agitação do grupo. Assim, em ambos os dias, as explorações foram realizadas em grande grupo, no qual se notou muita ajuda e cooperação, é exemplo disso, duas crianças carregarem uma caixa, e ainda, a partilha da mesma. Nesta medida, as propostas tinham como intencionalidade a estimulação da motricidade tanto fina como grossa, a exploração de diferentes elementos naturais e, conseqüentemente a promoção do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, sendo que foram bem conseguidas.

Posto isto, no dia 27 de novembro, foram levadas algumas caixas para a Floresta e, portanto, convidámos o grupo a vir connosco buscá-las, com o objetivo de as encher com folhas. Pela mesma razão, achei que o grupo não fosse colaborar, pois como a Floresta é um lugar de muita brincadeira estes poderiam dispersar. Na verdade, isto não aconteceu, quer isto dizer que, automaticamente as crianças foram procurar elementos para conseguir encher as caixas. À medida que isto acontecia iam comunicando uns com os outros – vinham juntos deixar as folhas e ainda as mostravam dizendo se estavam molhadas ou frias – nesta medida, o grupo conseguiu desenvolver a interação criança-criança e ainda o respeito e valorização pelos outros. No fim, quando começaram a ver as caixas cheias, começaram a fechá-las, mostrando que o seu objetivo estava concluído.

Já no dia 28 de novembro, o grupo esteve novamente em contacto com diversas caixas e folhas. Foi muito interessante ver a reação de algumas crianças – “Outra vez folhas?” – pois, estes dois materiais já tinham sido explorados pelo grupo anteriormente em momentos e espaços diferentes. Por este motivo notou-se um grande à vontade com os mesmos, havendo uma maior ligação e um maior interesse em volta das caixas. Durante este momento, as crianças fizeram diversas descobertas é exemplo disso, passar por dentro (túnel); consolidar o movimento de dentro e fora, quando colocavam folhas lá dentro e as tiravam; transportar de um lado para o outro empurrando-as e ainda abrir e fechar as mesmas.

Por estas atividades terem sido realizadas de uma forma livre, considero que tenha sido bastante positivo, pois permitiu que cada criança usasse tanto as caixas de cartão como as folhas consoante o seu interesse e, certamente, de maneiras diferentes.

Em suma, no decorrer desta semana o grupo teve inúmeras oportunidades de explorar materiais de uma forma livre, tal como refere Lino (2018), “As crianças envolvem-se de forma espontânea com os outros e com os objetos à sua volta” (p. 130) e, decerto, que este envolvimento difere de criança para criança, o que torna a exploração livre uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma.

Referências Bibliográficas

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Planeta.

APÊNDICE II – REFLEXÃO INDIVIDUAL ELABORADA NA SEMANA DE 4 A 6 DE DEZEMBRO DE 2023

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche foi solicitado a elaboração de uma reflexão individual, referente à semana de 4 a 6 de dezembro, onde assumi o papel de estudante observadora. No presente documento pretendo refletir os momentos de brincadeira livre e a sua importância.

Nesta medida, ao iniciar a presente reflexão, considero importante mencionar que a brincadeira é essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança. Como tal, pretendo refletir sobre a sua relevância, a forma de como o espaço e os materiais são relevantes para privilegiar as crianças durante a brincadeira livre e ainda como é que as crianças brincam e interagem neste tempo.

Deste modo, como já mencionado, brincar é uma atividade indispensável durante o crescimento infantil pois, tal como Morgado (2018, p. 14) cita Neto, Barreiros e Pais (1989),

Brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos. Brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos. (p. 57)

Uma vez que é através desta ação que advêm diversas aprendizagens dado que a criança pensa, reflete, explora, constrói e reinventa durante este momento. Para além das aprendizagens, o brincar suporta diversas intencionalidades significativas tais como, a promoção do desenvolvimento social e emocional, do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento físico e ainda da linguagem.

Consoante isto, é de salientar que é preciso ter em conta a sala de atividades, isto é, o ambiente, o espaço e o material disponível, visto que é aqui que as crianças passam a maioria do seu tempo, sendo relevante oferecer condições para que a criança se desenvolva de forma segura pois, segundo Portugal (2011), citada por Morgado (2018, p. 44)

É importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que seja posta em causa a segurança da criança; incluam recantos confortáveis e relaxantes em que o educador está disponível para interagir ou confortar a criança (por exemplo, a existência de um sofá na sala, de uma mantinha e almofadas, são elementos que introduzem uma nota de ambiente familiar e que predispõe à aproximação entre as pessoas, adultos e crianças. (p. 12)

Perante esta citação, posso refletir sobre o espaço e os materiais presentes no contexto creche onde estou inserida. Por conseguinte, o espaço é bastante grande e dividido em grandes áreas de forma que as crianças consigam aproveitar o que cada área lhes oferece. Nomeadamente, através das minhas observações enquanto momento de brincadeira livre e participação nas mesmas, é possível ver que a exploração livre da sala e dos objetos é o momento alto do grupo pois é, onde estas exploram, conhecem e interagem tanto entre pares como com o adulto, sendo que durante este momento é permitido que cada criança escolha o lugar e o material onde tenha mais interesse ou que se sinta mais confortável. Assim sendo, algo que me despertou curiosidade com o decorrer da semana, foi a reação do grupo ao ver um objeto novo na sala – tubo de plástico – pois, automaticamente houve descobertas, é exemplo disso puxar o tubo com força e ouvir o barulho que este faz e ainda a forma de como estreitar o mesmo, sendo que as crianças que não o conseguiam, começaram por pedir ajuda e simultaneamente observavam, até que começaram por conseguir.

Por conseguinte, a brincadeira pode de qualquer forma influenciar as interações das crianças, sendo que o ato de brincar revela uma ligação social e individual. No contexto onde me encontro, sinto que o grupo disfruta muito e cada vez mais da companhia uns dos outros, uma vez que as preferências quanto aos pares estão cada vez mais salientes, é exemplo disso a criança L. com a criança T., onde existe imitação um do outro e ainda companheirismo – brincadeira conjunta, assim como nas áreas de jogos, havendo crianças que passam mais tempo na área do faz-de-conta através do jogo simbólico, como a C.N., e ainda nos objetos, sendo estes essenciais na vida das crianças, como é de notar o S. com o objeto carro.

Concluindo, brincar possui um papel fundamental no desenvolvimento da criança quer a nível social, mental ou motor, sendo assim uma atividade básica na vida da mesma. Por esta razão, “é importante que os brinquedos se encontrem em boas condições, arrumados e dispostos num local facilmente acessível às crianças a que se destinam, sendo substituídos quando se encontram danificados ou simplesmente já não cativam as crianças” (Santos, 2015, p. 13), o que é observável na respetiva sala de atividades.

Referências Bibliográficas

Morgado, V. C. M. (2018). *O Brincar na Creche e no Jardim-de-Infância* (Doctoral dissertation).

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25714/1/Relatório%20Brincar%20na%20Creche%20e%20no%20Jardim%20de%20Infancia%20Versão%20Definitiva.pdf>

Santos, F. A. V. D. (2015). *Interações sociais entre crianças no ato de brincar* (Doctoral dissertation).

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10449/1/VersãoDefinitiva_FilipaSantos_InteraçõesSociaisentrecriançasnoatodebrincar.pdf

APÊNDICE III – AUTORIZAÇÕES ENTREGUES AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO ESTUDO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

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

Eu, Ana Teresa Santos, aluna do 1.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar no Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), da Sala Creche III, no âmbito do Projeto de Investigação a realizar durante a minha Prática Pedagógica em contexto de creche.

Estes registos serão apenas utilizados para fins académicos, de modo que a identidade e privacidade das crianças, esteja assegurada. Acrescento ainda que o rosto das crianças será sempre desfocado, não permitindo a identificação da mesma.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Autorizo a recolha de imagem não identificável da criança_____.

Não autorizo a recolha de imagem não identificável da criança_____.

Assinatura do Encarregado de Educação,

_____ / _____ / _____
Com os melhores cumprimentos,

A Mestranda: _____

APÊNDICE IV – MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS DISPONIBILIZADOS EM CADA SESSÃO

Naturais	
Objetos	Quantidades
Alho francês;	2
Cenoura;	1
Batata;	1
Pimento Vermelho;	1
Paus;	2
Madeira;	1
Nozes;	5
Limão;	1
Clementinas;	2
Pinhas;	2
Conchas.	4
Total d objetos: 22	

Metal	
Objetos	Quantidades
Colheres Sopa;	6
Colheres sobremesa;	6
Colher Grande;	1
Panelas;	2
Batedor Manual;	2
Lata Pequena;	1
Tampa de Panela;	1
Vaso;	1
Concha;	1
Atanasse;	1
Espátula.	1
Total de objetos: 22	

Papel/Cartão	
Objetos	Quantidades
Caixa grande;	1
Caixa pequena;	1
Tubo de Cartão Grande;	1
Rolo Papel Higiênico Vazio;	5
Rolo de Papel Higiênico Cheio;	1
Jornal;	1
Caixa de Comprimidos;	1
Papel Celofane;	2
Envelopes de Papel	3
Folhas de Revista;	2
Folha de Jornal;	1
Revistas;	1
Caixa de ovos;	2
Total de objetos: 22	

APÊNDICE V – TRANSCRIÇÕES DOS REGISTOS VIDEOGRÁFICOS

Transcrição 1 – Cartão 1

Data: 28/11/2023 | **Hora:** 16h00 | **Criança:** A. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança A. correu pelo corredor. Ao começar a ver os objetos aproximou-se e parou a observar. Olhou para a Mestranda. Olhou para a caixa de cereais, aproximou-se e agarrou nela. A criança C. tirou-lhe a caixa e, a criança A. fica a olhar para ela. Após este momento, a criança começou a andar aproximando-se de outros objetos com os olhos sobre eles. Aponta para o jornal e sorri para a criança C. Olha para a Mestranda e volta a olhar para os objetos e de seguida para o que a criança C. faz. De seguida, aproxima-se da criança T. e tenta pegar no objeto que este tem na mão, não conseguindo fica a tocar na caixa de cartão de grande dimensão a olhar para a criança C. Agarra no tubo de cartão e fica a olhar para a criança C., de seguida, coloca o tubo dentro da caixa de cartão, olha para a Mestranda e diz: “Ah!”. Retira o tudo da caixa e fica a olhar para ele. Colocá-lo dentro da caixa olhando para a Mestranda e para a caixa alternadamente. Agarra em dois rolos de papel higiénico vazios e coloca-os dentro da caixa. Olha para a Mestranda e de seguida para a criança C. Baixa-se para ir buscar outro rolo de papel higiénico vazio e coloca-o dentro da caixa. Fica a olhar. Retira um rolo da caixa. Olha para a Mestranda e para a criança T. colocando o rolo debaixo do seu braço. Olha para a caixa de cartão e volta a colocar o rolo lá dentro. Baixa-se e fica a olhar para os objetos presentes. Olha para a Mestranda. Olha para a criança C. Olha para a caixa com os materiais e retira outro rolo de papel higiénico vazio.

Transcrição 2 – Cartão 1

Data: 28/11/2023 | **Hora:** 16h03 | **Criança:** T. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança T. coloca três rolos de papel higiénico em volta do seu braço e diz olhando para a Mestranda e mostrando o braço: “Olha aqui!”. Sorri e começa a tirar um rolo do seu braço. Olha para a caixa que contém os objetos e mexe. Pega num envelope de papel e fica a explorá-lo. Manda o envelope para a Mestranda, dizendo “Ohhh!”. Volta a mexer nos dois rolos de papel higiénicos que tem em volta do seu braço. Mexe na caixa dos objetos e retira o papel higiénico ficando a explorá-lo com o tato. Levanta-se e agarra na caixa com os materiais olhando alternadamente para os objetos e para a Mestranda. Pousa-a. E olha para a criança A. Tenta tirar o rolo que ainda está em volta do seu braço e fica a mexer no mesmo. Volta a colocá-lo em volta do outro braço. Retira-o e bate com o mesmo na caixa dos materiais. Sorri e olha para a criança A, depois para a Mestranda e coloca o objeto na caixa. Fica a olhar para a caixa e sorri fazendo barulho com os objetos que estão lá dentro. Olha para a criança C. Pega no saco de papel e de seguida larga e pega no rolo que tinha em volta do braço, explora-o olhando para a criança C. Sorri e olha para a Mestranda, diz: “Oh!” e ainda a sorrir olha para a criança C. Levanta-se e toca no objeto (saco de papel) que a criança C. tem na sua cabeça dizendo: “Dá cá, dá cá, dá cá”. Volta a sentar-se, sempre com o rolo de papel higiénico na mão e fica a olhar para a criança C. Esta aproxima-se e coloca o saco de papel na cabeça da criança T. e este diz: “Ahhh, o T.?””, este fica quieto com o saco na cabeça. Tira o saco e olha para a criança C. Levanta-se e agarra no saco colocando-o na cabeça da criança C. Não conseguiu e por isso largou o saco e foi em direção à Mestranda, tirou o rolo de papel higiénico do seu braço atirou-o à mesma dizendo: “Pumba!”. Sorriu e acompanhou com o olhar o rolo. Dirigiu-se à caixa com os objetos e foi buscar os envelopes e deu à Mestranda. Voltou a colocar as mãos na caixa e retirou um rolo de papel higiénico vazio. Colocou-o no braço e olhou para a criança C. e para a Mestranda alternadamente.

Transcrição 3 – Cartão 1

Data: 28/11/2023 | **Hora:** 16h06 | **Criança:** C. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança C. enquanto explorava o saco de papel olhou em volta e disse: “T.”, chamando-o e dirigindo-se a ele. Volta a chamar a criança T. e diz com o saco aberto: “Podes pôr aqui tudo”, abana o

saco e diz: “Põe aqui tudo”. Fica a olhar para a criança, enquanto esta coloca os objetos no saco e diz: “Isso”. Abana o saco e diz: “Preciso mais”. Olha para a criança T. e olha para o saco. No fim de este estar com objetos, sorri e abana o saco. Baixa-se agarra no rolo de papel higiénico e coloca-o dentro do saco. Volta a baixar-se, pega em outro rolo e coloca-o lá dentro. Olha para a Mestranda, sorri e volta a baixar-se pegou no tubo de cartão e tenta colocar dentro do saco e diz: “Eu vou pôr”, isto acontece sempre com uma mão a segurar na alça do saco. De seguida, fecha o saco, olha a Mestranda e diz: “Já está”. Olha para a criança A. Depois só com uma mão segurar o saco e com a outra baixa-se e agarra no papel higiénico que está aos seus pés. Larga o saco. Dirige-se à Mestranda e pergunta: “O que é isto?”, ao qual esta responde: “O que é isso?” e a criança diz: “É um papel higiénico.” Fica a olhar ele a sorrir. Começa a rasgar o mesmo não tirando os olhos dele. Desenrola e rasga. Olha para a criança T. e diz “Eu quero”. Dá a o papel rasgado à Mestranda e sorri, sempre olhando para o papel. De seguida, volta a pegar num ponta do rolo e rasga mais um pouco, dando à Mestranda, dizendo: “Toma”, volta a pegar numa ponta e desenrola o papel higiénico. (Interrupção pelo meio exterior). Volta a olhar para o rolo que está na sua mão e continua a desenrolar. Rasgou o pedaço de papel, colocou o resto do rolo no chão e explora o pedaço rasgado. Dá uma ponta do papel à Mestranda e a criança segurou a outra ponta. Começa a afastar-se e olha para o papel. Voltou a rasgar e mete o pedaço em volta do seu corpo. Olha para a Mestranda e começa a rir. Olha para o seu corpo com um pouco de papel e depois para a Mestranda e diz: “Olha” apontando. Retira o papel e dá-o à Mestranda ficando com um peço na mão. Olhou para a criança T. e A. Largou o papel e foi em direção ao saco de papel, espreitou. Continuou a andar e meteu-se dentro da caixa de cartão de grandes dimensões, dizendo: “Xau”, olhando para a Mestranda.

Transcrição 4 – Metal 1

Data: 4/12/2023 | **Hora:** 16h00 | **Criança:** A. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança A. aproxima-se lentamente dos objetos, observa-os e depois olha para a Mestranda. Após este olhar volta a olhar para os materiais, baixa-se e fica a olhar para a criança T. Senta-se e pega numa colher, ficando a observá-la e a explorá-la com as mãos. Com a colher numa mão, volta a mexer nos outros objetos que estão na caixa, retirando outra colher. Bate uma colher contra a outra colher enquanto olha para a Mestranda. Para de bater e olhar para a criança L., sendo que esta estava a bater com colheres umas nas outras, a criança A. imita-a. Larga uma colher e fica a olhar para a criança C. Ainda com a colher na mão volta a mexer nos objetos que estão na caixa. Retira outra colher e fica a olhar para a criança C. Levanta-se e sorri para a criança L. que está ao seu lado. Olha para o que esta está a fazer e imita-a batendo uma colher na outra. Para e olha para as suas colheres, dando automaticamente uma à criança L., dizendo: “Toma”. Fica a observar a ação da outra criança. Volta a esticar o seu braço para lhe dar a colher, a criança L. agarra e a criança A. coloca a outra colher na boca olhando para a Mestranda. Continua com a colher na boca e dirige-se para ao pé da criança T. ficando a observá-la. Tira a colher da boca e desloca-se até aos outros objetos onde fica a olhar para a C. e para a L., de seguida volta a colocar a colher na boca olhando para a caixa. Baixa-se e retira mais 3 colheres.

Transcrição 5 – Metal 1

Data: 4/12/2023 | **Hora:** 16h03 | **Criança:** L. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança L. tem uma atanas na mão e fica a explorá-la ao pé da Mestranda truncando olhares e sorrisos com ela. Dirige-se à caixa dos objetos e manda a atanas para lá. De seguida, olha para a criança T. e fica a andar à volta dela. Aproxima-se e baixa-se tirando uma colher que esta tinha. Agarra então na colher e vai até à panela que este tinha. Tira a tampa da panela e coloca no chão e coloca a colher dentro da panela fazendo barulho (repetindo ação que a criança T. estava a fazer enquanto o observava). Tira a colher e fica a olhar para a criança T. Larga a colher e dirige-se à Mestranda, onde encontra um tacho, agarra nele, olha para dentro do tacho e sorri. Começa a andar e olha para a criança T. Coloca o tacho no chão e retira o que está lá dentro e coloca na caixa dos objetos. Retira uma colher da caixa dos objetos, fica com ela na mão a tocar com a colher no tacho. Retira duas colheres e coloca-as dentro do tacho. Retira uma atanas e coloca dentro do tacho. Olha para a criança T. e de seguida olha para o seu tacho, levanta-se, dirige-se à Mestranda e diz: “Olha aqui”, esticando o tacho para a frente. Aproxima o tacho da

sua cara e espreita, volta a olhar para a Mestranda e diz “Colheres”. Baixa-se e coloca o tacho no chão. Volta a agarrar no tacho e leva-o para o sítio onde estava (ao pé da caixa dos objetos). Retira duas colheres do tacho e manda-as para dentro da caixa dos objetos. Fica a olhar para dentro do tacho. Olha para a criança T. e sorri. Olha para o seu tacho deixa-o no lugar, levanta-se dirigindo-se à Mestranda sentando-se no seu colo.

Transcrição 6 – Metal 1

Data: 4/12/2023 | **Hora:** 16h06 | **Criança:** T. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança T. agarra no tacho que está ao seu lado e coloca-o dentro da panela, fica a olhar, retira-o e coloca-o no chão. Tira a tampa da panela que está à sua frente com uma mão e com a outra agarra na espátula que estava dentro da panela, coloca a espátula no chão e tira duas colheres de sopa da panela colocando-as no tacho. Mete a tampa da panela no chão, agarra na tampa e coloca-a em cima da panela. Tira a tampa e deixa-a na mão, agarra na espátula e mete a mesma dentro da panela e volta a fechar a panela. Agarra no tacho e larga-o no chão. Volta a agarrar e dá o tacho à Mestranda dizendo: “Para ti”. Pega na tampa da panela levanta-a e coloca-a na panela batendo com força. Fica a olhar para a Mestranda e para a criança C. Tira a espátula que está dentro da panela sem tirar a tampa, bate com a espátula na tampa da panela, deixa-a por cima da tampa e olha para a caixa dos objetos, retira uma colher de sopa, tira a espátula e a tampa com uma mão e com a outra mete a colher dentro da panela. Volta a fechar a panela. Olha para a Mestranda e sorri. Dirige-se novamente à caixa dos objetos e tira uma colher grande fica com ela na mão e olha para a criança C. Larga a colher no chão, olha para ela e agarra-a, levanta o braço e volta a largar a colher. Repete-se a ação, no fim agarra na colher, com a outra mão pega na tampa e abre a panela, deixando cair a colher para dentro da mesma. Depois tira a espátula e bate com ela dentro da panela, depois no chão, depois dentro da panela, deixando-a lá dentro. Fica a olhar para a criança C. e tira-lhe uma colher, tira a tampa da panela e coloca a colher lá dentro, tira a espátula e coloca-a no chão, mete a tampa no chão e tira uma colher de dentro da panela e dá à criança C. Agarra a espátula com uma mão e com a outra agarra na tampa e coloca-a na panela. De seguida, coloca a espátula por cima da tampa. Volta a agarrar na espátula com uma mão, pega na tampa com a outra mão, levanta-a e bate com a espátula dentro da panela tira-a e bate no tacho, repete a ação de bater com a espátula dentro da panela tira-a e bate no tacho. Com a tampa que ainda tinha na mão fecha a panela e coloca a espátula por cima da tampa. Fica a olhar para a criança A.

Transcrição 7 – Metal 1

Data: 4/12/2023 | **Hora:** 16h09 | **Criança:** C. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança C. com o vaso na mão e com um batedor manual na outra, coloca o batedor dentro do vaso e olha para a Mestranda. (Interrupção do meio exterior) Continua a mexer o batedor dentro da panela. Tira a atanas que está dentro do vaso e deixa-a cair. Baixa-se agarra na atanas, senta-se e deixa cair o vaso. Agarra-o e bate com ele duas vezes no chão. Olha para a criança T. levanta-se e vai buscar a panela que esta criança tinha, olha para a criança T. empurra o vaso a dizer: “Toma este”. Chama a Mestranda: “Oh Ana, oh Ana” enquanto olha para a criança T., chama-o e diz: “Toma esse”. Baixa-se coloca a panela no chão, fica a olhar para a criança T. enquanto move a panela no chão de um lado para o outro. Levanta-se enquanto olha para a criança T. e começa a andar em volta da caixa dos objetos com a panela numa mão e na outra com uma atanas e o batedor manual. Para e coloca a panela na sua cabeça. Tira a panela e olha para a criança T. Volta a colocar a panela na cabeça. Deixa a panela cair e vai buscar, agarra ao mesmo tempo que a criança T. e começa a puxar. (Interrupção do meio exterior). A criança C. larga a panela e fica com atanas e com o batedor manual a olhar para a criança T., aproxima-se da criança, baixa-se, olha para a Mestranda e diz: “Oh Ana, o T. não deixa” e fica a olhar para os objetos e para a criança T.

Transcrição 8 – Naturais 1

Data: 15/12/2023 | **Hora:** 16h00 | **Criança:** A. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança A. aproxima-se da caixa dos objetos e fica a olhar para os mesmos. Baixa-se a olhar para a Mestranda depois olhar para os objetos naturais. Agarra numa noz e bate com ela no chão. Volta a olhar para ela. Aproxima-se da caixa e tira outra noz. Bate com uma noz no chão. Juntas as duas nozes. E bate uma na outra. Olha para a criança T. e dá-lhe uma noz. Começa a bater com a outra noz no chão. Olha para a Mestranda e mete a noz na boca. Tira noz da boca e bate com ela no alho francês. Para e olha para a caixa. Tira uma noz. Olha para a criança T. Olhar para as nozes. Bate uma noz na outra e olha para a criança L. Para e olha para a criança T. Mete as nozes dentro da caixa. E tira uma madeira. Olha para ela. Bate com ela na caixa. Olha para a madeira. Olha para a criança C. e ri-se. Volta a bater com a madeira na caixa, três vezes. Larga a madeira dentro da caixa. Tira um alho francês. E fica a observá-lo. Larga o alho francês dentro da caixa. Fica a olhar para os objetos que estão na caixa a sorrir. Agarra num pau e mostra à criança T., sorri para ele e volta a mostrar o objeto. Bate com pau na caixa. Para e fica a olhar para a criança T. Olha para o pau e começa a bater com o mesmo na caixa. Chama a criança T. tocando-lhe com o pau. A criança A. parte o pau e olha para a criança T. e ri-se. Fica a olhar para a criança T. e a mexer no pau que sobrou. Olha para o mesmo e parte ao meio. Fica a olhar para ele e depois olha para a criança T. a rir-se, larga um pau dentro da caixa. E tenta voltar a partir ao meio o outro. Olha para a criança T. Olha para o pau e volta a tentar partir. Larga o pau no chão.

Transcrição 9 – Naturais 1

Data: 15/12/2023 | **Hora:** 16h03 | **Criança:** L. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança L. está baixa ao pé da caixa dos objetos. Retira uma concha. Dirige-se à Mestranda. Pergunta: “O que é isto?”. A Mestranda responde: “É uma concha”. Olha para o objeto. Olha para trás e deixa cair a concha. Agarra na concha. E olha para a Mestranda e diz: “Caiu”. Fica a olhar para a mestranda. Aproxima-se da caixa e fica a olhar para a criança T. Olha para a Mestranda. Volta a olhar para a criança T. Olha para a Mestranda e sorri. Aponta para a caixa, olhando sempre para a Mestranda. Olha para os objetos que estão no chão. Larga a concha no chão. Fica a olhar. Baixa-se. Agarra na madeira e manda-a para o chão. Levanta-se e fica a olhar para os materiais. Olha para a Mestranda. E diz: “Caiu”. Olha para os materiais. Olha para a criança T. Dirige-se à Mestranda, olha para ela. Depois olha para a caixa dos materiais. Olha para a Mestranda. Dirige-se até ao alho francês. Baixa-se e fica a mexer nele. Agarra nele e levanta-se. Ficando a observá-lo. Olha para a Mestranda e diz: “Olha aqui”, ao qual esta responde: “Outros?”, a criança L. olha para o alho francês e abana a cabeça dizendo sim. Explora as diferentes partes do objeto.

Transcrição 10 – Naturais 1

Data: 15/12/2023 | **Hora:** 16h06 | **Criança:** T. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança T. está com duas nozes na mão e mostra à Mestranda. Sorri. Esfrega as nozes pelo seu rosto. Bate uma na noutra, enquanto fica a olhar para elas. Para. Sorri. Fica a olhar para elas. Larga. Agarra numa clementina. Coloca-a na boca, olhando para a criança C. depois para a criança A. Tira-a da boca e olha para a Mestranda. Manda a clementina para o chão. Sorri. Mexe no limão. Mexe em outra clementina. Agarra-a e volta a mandá-la para o chão. Sorri. Vai buscar a clementina. Coloca-a na boca. Manda a clementina para o chão. Fica a olhar para ela. Olha para a Mestranda. Levanta-se e dirige-se ao alho francês. Pega nele. Esfrega o alho francês pelo chão, arrastando os outros materiais. Olha para a Mestranda, mete o algo francês perto do seu rosto e diz: “Olha aqui”. Agarra no alho francês e vai até à criança C., olhando para o que esta está a fazer. Olha para os outros objetos. E diz: “Já está”. Com a outra mão agarra num pimento, estica o braço para a Mestranda e diz: “Não consigo”. A Mestrada agarra no pimento e pergunta: “O quê T.?”. Ao qual este responde: “Abre”. A Mestranda diz que não dá. Tira o pimento da minha mão mete no chão e agarra no limão mostrando à Mestranda. Manda o limão para o chão e fica a olhar para a criança C.

Transcrição 11 – Naturais 1

Data: 15/12/2023 | **Hora:** 16h09 | **Criança:** C. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança C. está com uma clementina na mão, já metade descascada. Continua a tentar descascar, enquanto olha para a criança T. e para a criança L. alternadamente. Volta a olhar para a clementina. Continua a descascar. Olha para a Mestranda e diz: “Estou a tirar a laranja”. A Mestranda pergunta porquê. Esta responde: “Porque eu vou comer”. Volta a olhar para a clementina e continua a descascar. A criança T. tenta tocar na clementina e esta diz-lhe: “Não”, afastando-a do mesmo. Fica a olhar para ele. (Interrupção do meio exterior) A criança C. coloca a laranja na boca. Trinca. Dirige-se à Mestranda e diz: “É bom”. A Mestranda pergunta: “Gostas?” e a criança C. abana a cabeça dizendo que sim. Olha para a clementina. Fica a explorá-la com o tato. Descasca o resto. Mete na boca a clementina. Dirige-se à criança L. e pede-lhe a clementina que esta tinha na mão. Chama a criança T. e dá-lhe a clementina. Fica a olhar para a criança. Enquanto mete a clementina na boca.

Transcrição 12 – Cartão 2

Data: 12/12/2023 | **Hora:** 16h00 | **Criança:** A. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança A. aproxima-se e fica a olhar para a Mestranda. Olha para os materiais. Olha para a Mestranda. Olha para a criança T. Sorri. E aproxima-se dos materiais ficando a olhar para eles. Aproxima-se. Pega na caixa de cereais. Espreita para dentro dela. Observa todos os lados da caixa. Larga a caixa no chão. Olha para a criança L. Olha para os materiais. Olha para a criança T. Olha para os materiais. Agarra num jornal. Atira o jornal para a caixa de cartão de grandes dimensões. Volta a olhar para os materiais. Olha para a criança T. Olha para os objetos. Baixa-se e agarra no papel celofane. Olha para a Mestranda e diz: “Ah”. Olha para o papel celofane. Fica com ele na mão e olha para a criança L. Abana o papel enquanto observa a criança L. Para. Abana o papel. Sorri para a Mestranda. Abana o papel celofane. Para. Fica a olhar para ele. Coloca-o por cima da caixa de cartão de grandes dimensões. Olha para a Mestranda. Olha para a criança T. Aproxima-se da caixa de cartão de grandes dimensões. Fecha a caixa. Agarra no papel celofane. Olha para a criança L. Volta a colocar o papel celofane em cima da caixa. (Interrupção pelo meio exterior). A criança A. volta e dirige-se à caixa de cartão de grandes dimensões. Tira o papel celofane. Abre a caixa em conjunto com a criança T. Manda o papel celofane para o chão. Segura a caixa e deixa a criança T. entrar. Fecha a caixa com a criança T. lá dentro.

Transcrição 13 – Cartão 2

Data: 12/12/2023 | **Hora:** 16h03 | **Criança:** L. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança L. fica em frente à Mestranda, a observar o meio. Aproxima-se da caixa de cartões de grandes dimensões e aponta para a criança T. olhando para a Mestranda. Aproxima-se da Mestranda chama-a e diz: “Olha o T.”. Fica a olhar para a criança T. e A. Olha para a Mestranda e fica a chamá-la. Aproxima-se dela e fica a olhar para ela. Olha para os objetos, aproxima-se. Baixa-se. E pega no papel celofane. Coloca-o no chão. E fica por cima dele. Pisa-o. Levantando os pés e batendo no chão por cima do papel celofane. Sai de cima do papel. Fica a olhar para ele. Baixa-se. Agarra no papel. Deixa-o cair. Volta a agarrar. E manda-o para o chão. Fica a olhar para o papel celofane. Olha para o meio envolvente. Olha para a criança A. Chama a Mestranda e diz: “o A. caiu” apontando para ele. Fica a olhar para a criança.

Transcrição 14 – Cartão 2

Data: 12/12/2023 | **Hora:** 16h06 | **Criança:** T. | **Investigadora:** Ana Santos

(Interrupção do meio exterior) A criança T. aproxima-se da criança L. e vê o objeto que esta tem na mão. Toca. Fica a olhar. (Interrupção do meio exterior). Aproxima-se da criança A. e rir-se para ele. Dirige-se ao papel celofane. Baixa-se. Mexe nele. Levanta-se. Olha para a criança A. Olha para a caixa de cartão de grandes dimensões. Agarra na caixa. E tenta abrir a mesma pela parte de baixo. Sorri. Deixa cair a caixa. Dirige-se à criança L. e toca-lhe. Fica a olhar para ela. Vai ter com a Mestranda e diz: “Já está”. Baixa-se. Fica a olhar para a Mestranda. Olha para a criança L. Olha para a criança A. Levanta-se e vai atrás da criança A.

Transcrição 16 – Metal 2

Data: 18/12/2023 | **Hora:** 16h00 | **Criança:** A. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança A. aproxima-se lentamente da caixa com os objetos. Para. Fica a olhar para eles. Aproxima-se. Baixa-se. Tira duas colheres de sopa. Olha para os materiais na caixa. Tira o tacho e coloca ao seu lado. Olha para lá e tira a tampa que está lá dentro. Olha para ela. Manda-a para a caixa dos materiais. Olha para a criança L. Tira outra colher de sopa da caixa dos materiais. Fica a olhar para ela. Manda-a para dentro do tacho. Agarra na outra colher que está na outra mão e manda-a também para dentro do tacho. Tira-a. Olha para a criança L. Volta a colocar uma colher no tacho. Olha para a criança L. Olha para a Mestranda. Coloca uma colher de sopa no tacho. Olha para a criança L. Imita a criança chegando-se à frente para mexer na caixa dos materiais. Tira uma colher de sopa. Olha para a criança L. e mete a colher no tacho. Tira e fica a olhar para ela. Olha para a criança L. Olha para a Mestranda. Olha para a criança L. Imita-a pegando no tacho com as colheres. Pousa. Olha para a criança T. Tira duas colheres do tacho e bate com elas no mesmo. A criança T. tira-lhe as colheres e os tachos. A criança A. olha para ele. Olha para a criança L. Agarra em duas colheres de sopa e no tacho. Coloca as duas colheres no tacho. Agarra no tacho e fica a olhar para as crianças L. e T. Larga o tacho no chão. Olha para a criança T. Olha para a Mestranda. Ri-se. Mexe nas colheres dentro do tacho. Batendo com as mesmas no tacho. Olha para a criança L. Tira as colheres do tacho e guarda na mão. Agarra no tacho. Olha para a criança L. Bate com o tacho na caixa dos objetos. Mete o tacho no chão. Olha para a criança T. Tira as colheres. Mete uma em cada mão e bate alternadamente com elas no tacho.

Transcrição 17 – Metal 2

Data: 18/12/2023 | **Hora:** 16h03 | **Criança:** L. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança L. levanta-se com um vaso. Dentro do vaso está um batedor manual e uma colher grande. Fica a olhar para a criança T. Pousa o vaso. Baixa-se. Agarra o vaso e mostra à Mestranda. Bate com o vaso no chão. Agarra no vaso. Pousa o vaso no chão. Abana o mesmo. Levanta. Olha para a criança T. Abana. Coloca no chão. Olha para criança T. Levanta-se. Agarra no vaso e abana. Coloca no chão. Olha para a Mestranda e sorri. Olha para a criança A. Olha para a criança T. Olha para o vaso. Tira de dentro do vaso uma colher grande e uma lata. Bate com a colher na lata. Mete a colher na boca. Olha para a Mestranda e sorri. Olha para o vaso. Deixa cair a lata e a colher. Olha para a criança T. Olha para o vaso. Tira a lata e mete no chão. Olha para a lata. Olha para a Mestranda, aponta e ri-se. Olha para o vaso. Tira o batedor manual e coloca na caixa de materiais. Fica a olhar para a caixa. Olha para a criança A. Tira-lhe três colheres de sopa e coloca dentro do vaso. Sorri para a criança T. Vai buscar mais duas colheres de sopa. Mostra à Mestranda e diz: “Olha aqui”. Sorri. Coloca no vaso. Levanta-se. Agarra no vaso. E fica a olhar para ele. Baixa-se e deixa o vaso cair. Olha para a Mestranda e sorri.

Transcrição 18 – Metal 2

Data: 18/12/2023 | **Hora:** 16h06 | **Criança:** T. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança T. está com a panela na mão, pega na tampa que estava no chão e coloca-a com força por cima da panela. Ri-se. Agarra na espátula e bate com ela na panela e larga. Olha para a Mestranda. Agarra na espátula. Olha para a Mestranda. Bate com ela na panela trezes vezes seguidas. Para. Olha para a criança L. Bate com a espátula três vezes na panela. Para. Bate cinco vezes na panela. Para. Bate sete vezes na panela. Para. Bate vinte vezes na panela, e olha alternadamente entre a Mestranda e as crianças L. e T. A tampa da panela salta e ele volta a colocar a tampa na panela. Bate cinco vezes. Para. Tira a tampa. Manda para o chão. Olha para ela. Bate com a espátula na panela. Pega na tampa. Coloca-a em cima da panela e a espátula por cima. Tira tudo e manda para o chão. Agarra na panela e manda-a para o chão. Olha para a Mestranda e ri-se. Pega na tampa e bate com ela no chão seis vezes. Para. Dá a tampa à Mestranda. Agarra na panela. Olha para a Mestranda e diz: “É para ti”. A Mestranda responde: “Obrigada”. Agarra na espátula. Mete dentro da panela. Agarra na panela e mete no chão. (Interrupção do meio exterior)

Transcrição 19 – Metal 2

Data: 18/12/2023 | **Hora:** 16h09 | **Criança:** C. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança C. pega na panela. Pega na espátula. Tira tampa da panela. Bate com a tampa da panela na panela. Olha para a Mestranda. Olha para a panela. Mete a espátula em cima da panela. Tira a espátula. Tira a tampa. Mete a espátula dentro da panela. Bate com a tampa na panela ao fechar. Olha para a criança T. Olha para a criança A e diz: “A. dá isso ao T.”. Continua a olhar para a criança A. Olha para a panela. Tira a tampa. Tira a espátula. Mete a tampa com força na panela. Mete a espátula em cima da panela. Olha para a criança A. Tira a espátula. Tira a tampa da panela. Olha para a criança T. e diz: “Dá-me isso”. Aproxima-se dele e chama-o. A criança T. coloca a colher grande na panela. A criança C. tira e manda-a para o chão, enquanto olha para a criança C e diz: “Não”. Pega na atanas e coloca-o no chão ao pé da colher grande. A criança T. dá-lhe uma lata, a criança C. agarra. Abana. E devolve. Agarra na tampa da panela e fecha a panela. Tira a tampa da panela. Mete a espátula na panela. Bate com a espátula na panela. Tira a espátula. Bate com a tampa na panela. Olha para a Mestranda. Mete a espátula em cima da panela. Fica a olhar. Tira a espátula. Agarra na panela. Levanta-se. Volta-se a sentar. Abre a panela. Mete a espátula batendo com ela na panela. Tira a espátula. Fecha a panela. Bate com a espátula na tampa da panela, duas vezes. Olha para a mestranda. Bate com a espátula oito vezes na panela. Olha para a Mestranda. Chama-a. Tira a tampa da panela. Mete a espátula lá dentro. Tira a espátula. Fecha a panela batendo com a tampa. Pousa a espátula.

Transcrição 20 – Naturais 2

Data: 09/01/2024 | **Hora:** 16h00 | **Criança:** A. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança aproxima-se da caixa dos materiais. Para. Olha para a caixa. Olha para a criança T. Olha para a caixa de materiais. Olha para a Mestranda. Olha para a criança T. Olha para a criança L. Olha para a caixa dos materiais. Baixa-se. Pega numa batata. Levanta-se. Olha para a batata. Olha para a Mestranda. Aproxima-se da Mestranda. E diz: “Abre”. A Mestranda responde: “Este não dá para abrir”. Olha para a criança C. Olha para a Mestranda. Olha para a pimento que a criança L. tem na mão e diz: “Carne”. Olha para a batata que está na sua mão. Olha para a criança L. Olha para a criança C. Olha para a caixa dos materiais. Olha para a batata e roda a batata na sua mão. Para. Olha para a Mestranda e para a criança L. alternadamente. Olha para a batata. Roda a batata na sua mão. Deixa a batata cair. Olha para a batata no chão. Olha para a caixa dos materiais. Apanha a batata. Olha para a mesma. Baixa-se. Agarra na batata. Levanta-se. Olha para a criança C. Baixa-se. Olha para caixa dos materiais. Olha para a criança T. Olha para a caixa dos materiais. (Interrupção do meio exterior)

Transcrição 21 – Naturais 2

Data: 09/01/2024 | **Hora:** 16h03 | **Criança:** L. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança L. fica ao lado da Mestranda a olhar para a caixa dos materiais. Olha para a criança C. Olha para a criança T. Olha para a caixa dos materiais. Olha para a Mestranda. Sorri. Olha para a caixa dos materiais. Olha para a criança T. Olha para a criança C. Olha para a criança T. Olha para a caixa dos materiais. Olha alternadamente para a criança C. e T. enquanto estes conversam. Pergunta à Mestranda: “É cenoura?”. A Mestranda olha e responde: “É”. Olha para a criança C. Olha para a caixa dos materiais. Olha para o T. que estava com uma cenoura na mão. A criança pousa a cenoura. A criança L. baixa-se e pega na cenoura. Vira-se para a Mestranda e diz: “É cenoura”. Cheira. Trinca. Olha para a Mestranda e ri-se. Manda a cenoura para a caixa. Olha para a Mestranda e sorri. Olha para a criança. T. Baixa-se. Pega na cenoura. E mete na boca. Manda a cenoura para a caixa. Ri-se. Vira-se para a Mestranda e diz: “Comi cenoura, eu comi cenoura”. Vira-se. Baixa-se perante a caixa. Tira a cenoura. Trinca. E manda para a caixa. Fica a olhar para a caixa.

Transcrição 22 – Naturais 2

Data: 09/01/2024 | **Hora:** 16h06 | **Criança:** T. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança T. estava sentada no chão de frente para a caixa. Agarra na cenoura. Mostra à Mestranda. Pergunta: “O que é isto?”. A Mestranda diz: “É cenoura”. Manda para a caixa dos objetos. Olha para a Mestranda. Olha para a criança L. Olha para a criança A. Olha para a criança L. Olha para os objetos na caixa. Olha para a criança L. Olha para os objetos. Pega no alho francês. Esfrega com ele no chão. Olha para o alho francês. Estica para a Mestranda e pergunta: “É o quê?”. A Mestranda responde: “Alho francês”. A criança pergunta: “É para quê?”. A Mestranda responde: “É para fazer sopa”. Olha para o alho francês. E sorri. Larga o alho francês na caixa. Pega no outro alho francês que está no chão. Mete dentro da caixa. Levanta-se. (Interrupção do meio exterior) A criança T. volta e aproxima-se da caixa de materiais. Fica a observar. Baixa-se. Pega num limão. Mostra o limão à Mestranda. Sorri. Olha para o limão. Olha para a criança C. Larga o limão. Agarra no alho francês que a criança C. lhe dá (igual a ela). Olha para o alho francês. Roda na sua mão. Olha para a criança C. Olha para o alho francês. Manda para a caixa dos materiais. Ri-se.

Transcrição 23 – Naturais 2

Data: 09/01/2024 | **Hora:** 16h09 | **Criança:** C. | **Investigadora:** Ana Santos

A criança C. tem um alho francês na mão. Pega na raiz do alho francês e começa a puxar as folhas mandando-as para o chão. Para. Fica com o alho francês na mão e fica a olhar para o que acontecer no meio exterior. Volta a olhar para o alho francês. Puxa as folhas. Para. Olha para a Mestranda. Olha para a criança T. Olha para a caixa dos materiais. Olha para a Mestranda. Volta-se. Olha para o alho francês. Puxa as folhas. Dá à Mestranda e diz: “Me abres?”. A Mestranda agarra e faz o gesto de partir ao meio, e pergunta: “Assim?”. A criança responde: “Sim”. Estica a mão para agarrar. Começa a tirar as folhas do alho francês. Olha para a caixa enquanto manda a parte verde. Baixa-se. E diz: “Nozes”. Mexe nos objetos todos na caixa à procura de mais nozes. Larga o alho francês. Senta-se. Pega em duas nozes. Olha para a Mestranda. Coloca-as no chão. Levanta-se. Agarra as nozes. Abana uma noz. Pisa o alho francês. Manda uma noz contra a parede. Manda outra para o chão. Olha para ela. Vai buscar as duas nozes. Manda uma para o chão. Olha para o T. e diz: “Vamos jogar”. Chuta a noz. Vai atrás dela. Mete a outra no chão. Chuta contra a parede.

APÊNDICE VI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS TRANSCRIÇÕES

Interações da Criança: L. (25 meses)

Categories	Subcategorias	Evidências	Número Total
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.		0
	Através do olhar.	Olha para a criança T.; Fica a olhar para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Voltar a olhar para a criança T.; Olha para a criança T.; Fica a olhar para a criança T. e A.; Olha para a criança A.; Fica a olhar para a criança; Fica a olhar para a criança T.; Olha para a criança T.;	27

		Olha para a criança T.; Olha para a criança A.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança A.; Olha para a criança C.; Olha para a criança T.; Olha para a criança C.; Olha para a criança T.; Olha alternadamente para a criança C. e T.; Olha para a criança C.; Olha para o T.; Olha para a criança T.;	
	Através da expressão facial.	Sorri; Sorri para a criança T.;	2
	Através do toque.		0
	Através da imitação.	Repetindo a ação que a criança T. estava a fazer;	1
	Através de ações.	Tira uma colher que esta tinha; Aponta para a criança T.; Tira-lhe três colheres de sopa;	3
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	Diz: “Olha aqui”; Diz: “Colheres”; Pergunta: “O que é isto?”; Diz: “Caiu”; Diz: “Caiu”; Diz: “Olha aqui”; Chama-a e diz: “Olha o T.”; Fica a chamá-la; Chama a Mestranda e diz: “o A. caiu”; Diz: “Olha aqui”; Pergunta: “É cenoura?”; Diz: “É cenoura”; Diz: “Comi cenoura, eu comi cenoura”;	13
	Através do olhar.	Trocando olhares; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Fica a olhar para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olhando sempre para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para ela; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olhando para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Fica a olhar para ela; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda;	20
	Através da expressão facial.	Trocando sorrisos; Sorri; Sorri; Sorri; Ri-se; Sorri; Sorri; Sorri; Ri-se; Sorri;	10
	Através do toque.	Sentando-se no seu colo;	1
	Através da imitação.		0
	Através de ações.	Dirige-se à Mestranda;	6

		Dirige-se à Mestranda; Aproxima-se da Mestranda; Aproxima-se dela; Mostra à Mestranda; Mostra à Mestranda;	
Interação Criança-Objeto	Através do paladar.	Mete a colher na boca; Trinca; Mete na boca; Trinca;	4
	Através do olfato.	Cheira;	1
	Através da visão.	Olha para dentro do tacho; Aproxima o tacho da sua cara a espreita; Fica a olhar para dentro do tacho; Olha para o seu tacho; Olha para o objeto; Olha para os objetos que estão no chão; Fica a olhar; Fica a olhar para os materiais; Olha para os materiais; Dirige-se ao alho francês; Ficando a observá-lo; Olha para o alho francês; Olha para os objetos; Fica a olhar para ele; Fica a olhar para o papel celofane; Olha para o vaso; Olha para o vaso; Olha para a lata; Olha para o vaso; Fica a olhar para ele;	20
	Através da audição.	Manda a atanas; Tira a tampa da panela e coloca no chão e coloca a colher dentro da panela fazendo barulho; Toca com a colher no tacho; Manda-as para dentro da caixa; Deixa cair a concha; Larga a concha no chão; Manda-a para o chão; Coloca-o no chão e fica por cima dele; Pisa-o levantando os pés e batendo no chão; Deixa-o cair; Mando-o para o chão; Bate com o vaso no chão; Abana o mesmo; Abana; Abana; Bate com a colher na lata; Mete no chão; Coloca no vaso; Deixa o vaso cair; Manda a cenoura para a caixa; Manda a cenoura para a caixa; Manda para a caixa;	22
	Através do tato.	Atanas na mão e fica a explorá-la; Agarra nele; Retira uma colher; Fica com ela na mão; Retira duas colheres; Retira um atanas; Volta a agarrar no tacho; Retira duas colheres; Retira uma concha; Agarra na concha; Agarra na madeira; Fica a mexer nele; Agarra nele; Explora as diferentes partes do objeto;	28

		Pega no papel celofane; Agarra no papel; Volta a agarrar; Agarra no vaso; Agarra no vaso; Levanta-o; Agarra no vaso; Tira dentro do vaso uma colher grande e uma lata; Tira a lata; Vai buscar duas colheres de sopa; Agarra no vaso; Pega na cenoura; Pega na cenoura; Tira a cenoura;	
--	--	--	--

Interações da Criança: A. (26 meses)

Categories	Subcategorias	Evidencias	Número Total
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.	Dizendo: “Toma”; Diz: “Carne”;	2
	Através do olhar.	Olhar para a criança C; Olha para a criança C; Olha para a criança T; Olha para a criança C; Olhar para a criança T; Olhar para a criança L.; Olhar para a criança C; Olhar para a criança C; Olha para o que esta está a fazer; Observar a ação da outra criança; Ficando a observá-la; Olhar para a C. e para a L.; Olha para a criança T; Olha para a criança T; Olha para a criança L.; Olha para a criança T; Olha para a criança T; Olha para a criança C; A olhar para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança L.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Observa a criança L.; Olha para a criança L.; Olha para a criança T.; Olha para a criança L.; Olha para a criança L.; Olha para a criança L.; Olha para a criança L.;	54
	Através da expressão facial.	Sorri para a criança C.; Sorri para a criança L.; Ri-se;	7

		Ri-se; A rir-se; Sorri; Sorri para ele.	
	Através do toque.		0
	Através da imitação.	Imita-a; Imita-a; Imita-a; Imita-a;	4
	Através de ações.	Aproxima-se da criança T. e tenta pegar no objeto que este tem na mão; Dando automaticamente uma à criança L; Dá-lhe uma noz; Mostra à criança T.; Volta a mostrar o objeto; Abre a caixa em conjunto com a criança T.; deixa a criança T. entrar. Fecha a caixa com a criança T. lá dentro;	7
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	Diz: “Ah!”; Diz: “Ah!”; Diz: “Abre”;	3
	Através do olhar.	Olhou para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olhando para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olhando para a Mestranda; Olhar para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olhar para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda;	23
	Através da expressão facial.	Sorri para a Mestranda; Ri-se;	2
	Através do toque.		
	Através da imitação.		
	Através de ações.		
Interação Criança- Objeto	Através do paladar.	Coloca a outra colher na boca; Colocar a colher na boca; Mete a noz na boca;	3
	Através do olfato.		
	Através da visão.	Parou a observar; Olhou para a caixa de cereais Aproximando-se de outros objetos com os Olhos sobre eles; Aponta para o jornal; Olhar para os objetos; Fica a olhar para ele (o tubo); (Olha) para a caixa alternadamente; Olha para a caixa de cartão; Fica a olhar para os objetos; Olha para a caixa; Observa-os; Olhar para os materiais;	

		<p>Observá-la; Fica a olhar para os mesmos; A olhar para ela; Olhar para os objetos naturais; Olhar para as nozes; Olha para a madeira; Olha para ela; Fica a observá-lo; Olhar para os objetos; Olha para o pau; Fica a olhar para ele; Olha para o pau; Olha para os materiais; Olhar para eles; Espreita para dentro dela; Observa todos os lados da caixa; Olha para os materiais; Volta a olhar; Olha para os objetos; Olha para o papel celofane; Fica a olhar para ele; Olha para ela; Olha para a batata; Olha para o pimento; Olha para a batata; Olha para a batata; Olha para a batata; Olha para a batata no chão; Olha para a mesma;</p>	41
	Através da audição.	<p>Bate uma colher contra a outra colher; Batendo uma colher na outra; Bate com ela no chão; Bate com uma noz no chão; Bate uma na outra; Começa a bater com a outra noz no chão; Bate com ela no alho francês; Bate uma noz na outra; Bate com ela na caixa; Volta a bater com a madeira na caixa, três vezes; Bate com pau na caixa; Bater com o mesmo na caixa; Larga o pau no chão; Larga a caixa no chão; Atira o jornal; Bate com elas no mesmo; Larga o tacho no chão; Bate com as mesmas no tacho; Bate com o tacho; Bate alternadamente com elas no tacho;</p>	20
	Através do tato.	<p>Agarrou nela; Agarra no tubo de cartão; Retira o tudo da caixa; Agarra em dois rolos de papel higiénico vazios e coloca-os dentro da caixa; Buscar outro rolo de papel higiénico vazio; Coloca-o dentro da caixa; Retira um rolo da caixa; Retira outro rolo de papel higiénico vazio; Pega numa colher; Explorá-la com as mãos; Colher numa mão; Volta a mexer nos objetos que estão na caixa; Retira outra colher; Olha para as suas colheres; Agarra numa noz; Agarra num pau; Pega na caixa de cereais;</p>	35

		Agarra num jornal; Agarra no papel celofane; Abana o papel; Fecha a caixa; Agarra no papel celofane; Segura a caixa; Coloca uma colher de sopa no tacho; Tira uma colher de sopa; Mete a colher no tacho; Tira duas colheres do tacho; Agarra no tacho; Agarra no tacho; Mexe nas duas colheres; Pega numa batata; Roda a batata na sua mão; Roda a batata na sua mão; Apanha a batata; Agarra na batata;	
--	--	--	--

Interações da Criança: T. (31 meses)

Categories	Subcategorias	Evidencias	Número Total
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.	Diz: “Dá cá, dá cá, dá cá”;	1
	Através do olhar.	Olha para a criança A.; Olha para a criança A.; Olha para a criança C.; Olhando para a criança C.; Olha para a criança C.; Olhar para a criança C.; Olha para a criança C.; Olhou para a criança C.; Olha para a criança C.; Olha para a criança C.; Olhar para a criança C.; Fica a olhar para a criança A.; Olhando para a criança C. e depois para a criança A.; Vai até à criança C., olhando; Fica a olhar para a criança C.; Olha para a criança A.; Fica a olhar para ela; Olha para a criança A.; Olha para a criança L.; Olha para a criança L.; Olha para as crianças L. e T. alternadamente; Olha para a criança L.; Olha para a criança A.; Olha para a criança L.; Olha para a criança L.; Olha para a criança C.; Olha para a criança C.;	27
	Através da expressão facial.	Sorri; Sorrir; Ri-se para ele;	3
	Através do toque.	Toca no objeto (saco de papel) que a criança C. tem na sua cabeça; Colocando-a na cabeça da criança C.; Dirige-se à criança L. e toca-lhe;	3

	Através da imitação.		0
	Através de ações.	Tira-lhe uma colher; Dá à criança C.; Aproxima-se da criança A.; Aproxima-se da criança L.; Vai atrás da criança A.;	5
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	Diz: “Olha aqui”; Dizendo: “Ohhhh”; Diz: “Oh”; Dizendo: “Pumba”; Dizendo: “Para ti”; Diz: “Olha aqui”; Diz: “Não consigo”; Responde: “Abre”; Diz: “É para ti”; Pergunta: “O que é isto?”; Pergunta: “É o quê?”; Pergunta: “É para quê?”;	12
	Através do olhar.	Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olhou para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha alternadamente para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olhando para a Mestranda;	15
	Através da expressão facial.	Sorri; Sorriu; Sorri; Sorri; Sorri; Ri-se; Sorri;	7
	Através do toque.		0
	Através da imitação.		0
	Através de ações.	Atirou-o à Mestranda; Deu à Mestranda; Dá o tacho à Mestranda; Mostra à Mestranda; Mostrando à Mestranda; Dá a tampa à Mestranda; Mostra à Mestranda; Estica para a Mestranda; Mostra o limão à Mestranda; Mestrando o braço; Manda o envelope à Mestranda;	11
Interação Criança- Objeto	Através do paladar.	Coloca-a na boca; Coloca-a na boca;	2
	Através do olfato.		0
	Através da visão.	Olhando alternadamente para os objetos; Acompanhou com o olhar o rolo; Fica a olhar; Olha para ela; Fica a olhar para elas; Fica a olhar para ela; Fica a olhar; Olha para os objetos; Olha para os objetos; Olha para o alho francês; Olha para o alho francês;	15

		<p>Fica a observar; Olha para o limão; Olha para o alho francês; Olha para o alho francês;</p>	
	Através da audição.	<p>Bate com o mesmo na caixa; Fazendo barulho com os objetos; Coloca-o no chão; Coloca a espátula no chão; Mete a tampa da panela no chão; Coloca-a em cima da panela; Larga-o no chão; Levanta-a e coloca-a na panela batendo com força; Bate com a espátula na tampa; Volta a fechar a panela; Larga a colher no chão; Levanta o braço e volta a largar a colher; Deixa cair a colher para a panela; Tira a espátula e bate com ela dentro da panela, depois no chão, depois dentro da panela; Bate com a espátula dentro da panela tira-a e bate no tacho, repete a ação; Bate uma na outra; Manda clementina para o chão; Volta a mandá-la para o chão; Manda a clementina para o chão; Manda o limão para o chão; Bate com ela na panela; Bate com ela na panela trezes vezes seguidas; Bate com a espátula três vezes na panela; Bate cinco vezes na panela; Bate sete vezes na panela; Bate vinte vezes na panela; Bate cinco vezes; Manda para o chão; Bate com a espátula na panela; Manda para o chão; Manda-a para o chão; Bate com ela no chão seis vezes; Manda para a caixa;</p>	33
	Através do tato.	<p>Tira o rolo que ainda está em volta do seu braço e fica a mexer; Coloca-o no outro braço; Pega no saco de papel; Pega no rolo; Rolo de papel higiénico na mão; Tira o saco; Agarra no saco; Foi buscar os envelopes; Tirou o rolo de papel higiénico vazio; Colocou-o no braço; Agarra no tacho; Tira a tampa; Agarra a espátula; Tira duas colheres; Agarra na tampa; Tira a tampa e deixa-a na mão; Agarra na espátula; Agarra no tacho; Volta a agarrar; Retira uma colher de sopa; Tira a espátula; Tira uma colher grande e fica com ela na mão; Agarra-a; Agarra na colher; Agarra a espátula com uma mão e com a outra agarra na tampa; Com a tampa que ainda tinha na mão fecha a penela e</p>	52

		coloca a espátula por cima; Está com duas nozes na mão; Esfrega as nozes pelo rosto; Agarra numa clementina; Mexe no limão; Mexe em outra clementina; Agarra-a; Mete o alho francês perto do seu rosto; Agarra no alho francês; Com a outra mão agarra num pimento; Agarra no limão; Toca; Está com a panela na mão, pega na tampa; Agarra na espátula; Agarra na espátula; Pega na tampa; Agarra na panela; Pega na tampa; Agarra na panela; Agarra na espátula; Agarra na panela; Agarra na cenoura; Pega no alho francês; Pega no outro alho francês; Pega num limão; Agarra no alho francês; Roda na sua mão;	
--	--	---	--

Interações da Criança: C. (33 meses)

Categories	Subcategorias	Evidencias	Número Total
Interação Criança – Criança	Através de palavras ou sons.	Disse: “T.”; Volta a chamar a criança T.; Diz: “Podes pôr aqui tudo”; Diz: “Põe aqui tudo”; Diz: “Preciso mais”; Diz: “Eu quero”; Diz: “Toma este”; Diz: “Toma este”; Diz: “A. dá isso ao T.”; Diz: “Dá-me isso”; Chama-o; Diz: “Não”; Diz: “Vamos jogar”	13
	Através do olhar.	Olha para a criança T.; Olha para a criança A.; Olha para a criança T.; Olhou para a criança T. e A.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Olhar para a criança T.; Olhar para a criança T.; Olha para a criança T.; Olhar para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança T.; Olha para a criança A.; Continua a olhar para a criança A.; Olha para a criança A.; Olha para a criança T.;	19

		Olha para a criança T.; Olha para o T.;	
	Através da expressão facial.	Sorri para T.;	1
	Através do toque.		
	Através da imitação.		
	Através de ações.	Levanta-se e vai buscar a panela que a criança T. tinha;	1
Interação Criança – Adulto	Através de palavras ou sons.	Diz: “Eu vou pôr”; Diz: “Já está”; Pergunta: “O que é isto?”; Diz: “É um papel higiénico”; Dizendo: “Toma”; Diz: “Olha”; Diz: “Xau”; Chama a Mestranda: “Oh Ana, oh Ana”; Diz: “Oh Ana, o T. não deixa”; Chama-a; Diz: “Me abres?”;	11
	Através do olhar.	Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha depois para a Mestranda; Olhando para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda; Olha para a Mestranda;	14
	Através da expressão facial.	Sorri; Sorri; Começa a rir;	3
	Através do toque.		0
	Através da imitação.		0
	Através de ações.	Dá o papel rasgado à Mestranda; Dá uma ponta do papel à Mestranda;	2
		Através do paladar.	Coloca a laranja na boca; Trinca; Mete a clementina na boca; Enquanto mete a clementina na boca;
Interação Criança- Objeto	Através do olfato.		
	Através da visão.	Olha para o saco; Fica a olhar; Sempre olhando para o papel; Volta a olhar para o rolo que está na sua mão; Em direção ao saco de papel, espreitou; Volta a olhar para a clementina; Volta a olhar para a clementina; Olha para a clementina; Olha para a panela; Olha para a panela; Fica a olhar; Volta a olhar para o alho francês; Olha para o alho francês; Olha para ela;	14
	Através da audição.	Abana o saco; Abana o saco; Abana o saco; Rasgar; Continua a mexer o batedor dentro da panela; Tira a atanas que está dentro do vaso e deixa-a cair; Deixa cair o vaso;	25

		<p>Bater com ele duas vezes no chão; Move a panela no chão de um lado para o outro; Bate com a tampa da panela; Bate com a tampa na panela ao fechar; Mete a tampa com força na panela; Tira e manda-a para o chão; Abana; Bate com a espátula na panela; Bate com a tampa na panela; Mete a espátula batendo com ela na panela; Bate com a espátula na tampa da panela, duas vezes; Bate com a espátula oito vezes na panela; Fecha a panela batendo com a tampa; Abana uma noz; Manda uma noz contra a parede. Manda outra para o chão; Manda uma para o chão; Chuta a noz; Chuta contra a parede;</p>	
	<p>Através do tato.</p>	<p>Explorava o saco de papel; Agarra no rolo de papel higiénico; Pega em outro rolo; Pega no tubo de cartão; Uma mão a segurar na alça do saco; Com uma mão a segurar o saco; Agarra no papel higiénico; Volta a pegar numa ponta do rolo; Volta a pegar numa ponta e desenrola o papel higiénico; Explora o pedaço rasgado; Mete o pedaço em volta do seu corpo; Meteu-se dentro da caixa de cartão; Com o vaso na mão e com um batedor manual na outra; Agarra na atanas; Agarra-o; Com a panela numa mão e na outra com uma atanas e o batedor manual; Coloca a panela na sua cabeça; Colocar a panela na cabeça; Agarra; Fica com a atanas e com o batedor manual; Está com uma clementina na mão, já metade descascada; Continua a tentar descascar; Continua a descascar; Continua a descascar; Fica a explorá-la com o tato; Descasca o resto; Pega na panela; Pega na espátula; Mete a espátula em cima da panela; Mete a espátula dentro da panela; Pega na atanas; Agarra; Agarra na tampa da panela e fecha a panela; Agarra na panela; Abre a panela; Começa a tirar as folhas do alho francês; Um alho francês na mão. Pega na raiz do alho francês e começa a puxar as folhas; Fica com o alho francês na mão; Puxa as folhas; Pega em duas nozes; Agarra as nozes; Vai buscar as duas nozes;</p>	<p>42</p>