

Um caminho de aprendizagem em educação de infância e o jogo simbólico em creche

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mariana Henriques Carvalho

Trabalho realizado sob a orientação de
Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço do fundo do meu coração a todas as pessoas que se cruzaram comigo nesta fase bonita e desafiante da minha vida, com elas trouxeram carinho e ensinamentos essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Rafael e Mécia, por conseguirem proporcionar-me um curso superior, que encarei com esforço e dedicação, a eles, toda a minha gratidão e amor.

À minha família, por todo o apoio e ajuda nesta caminhada, por estarem sempre lá a aparar-me e a apoiar nas minhas conquistas.

Ao meu namorado, Nuno, que muito me auxiliou neste percurso, pela paciência e por todo amor que temos um pelo outro.

À maior estrela da minha vida, a minha Avó Celeste, que me acompanha sempre e que estará orgulhosa do percurso que fiz. Tenho saudades tuas!

A Professora Rita Leal, que é uma inspiração, pela orientação, pelos momentos de reflexão e partilha, pelos conselhos que me ajudaram no meu percurso.

Aos meus amigos do mestrado que me apoiaram e valorizaram as minhas conquistas.

Aos meus amigos, de uma vida, com quem partilhei aventuras e momentos maravilhosos, sei que acreditaram em mim sempre.

RESUMO

O presente documento trata-se de um relatório de Prática de Ensino Supervisionada que apresenta o percurso que realizei ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025.

O relatório divide-se em duas partes principais. A primeira parte assume uma dimensão reflexiva, centrando-se nas experiências vivenciadas em diferentes contextos de prática pedagógica, nomeadamente em creche, jardim-de-infância I e jardim-de-infância II. Nestes contextos, aprofundi o conhecimento das orientações curriculares e apliquei diversos instrumentos de observação e avaliação, como portefólios e diferentes formas de documentação pedagógica. Destaco ainda a implementação da metodologia de trabalho por projeto no jardim-de-infância, que se revelou inovadora, enriquecedora e desafiante.

A segunda parte constitui um estudo investigativo que procurou compreender de que forma o jogo simbólico influencia o desenvolvimento de crianças de dois anos, especialmente na área da casinha. Foram observadas três crianças em contexto de creche, utilizando observação participante e registo escrito como técnicas de recolha de dados. A análise das interações e brincadeiras espontâneas permitiu refletir sobre o papel do jogo simbólico no desenvolvimento holístico da criança, compreendendo-o como espaço de brincadeira onde as crianças constroem sentidos, experimenta o mundo e desenvolvem as suas competências para a vida na primeira infância.

Palavras-Chave

Área da Casinha, Desenvolvimento Curricular, Jogo Simbólico, Projeto, Observação e Avaliação

ABSTRACT

This document is a report on Supervised Teaching Practice, presenting the journey I undertook throughout the Master's in Early Childhood Education, specifically during the 2023/2024 and 2024/2025 academic years.

The report is divided into two main parts. The first part has a reflective dimension, focusing on experiences in different pedagogical practice contexts, namely in nursery, Kindergarten I, and Kindergarten II. In these contexts, I deepened my understanding of curricular guidelines and applied various observation and assessment tools, such as portfolios and different forms of pedagogical documentation. I also highlight the implementation of the project-based learning methodology in kindergarten, which proved to be innovative, enriching, and challenging.

The second part is an investigative study that sought to understand how symbolic play influences the development of two-year-old children, especially in the “home corner” area. Three children were observed in a nursery setting, using participant observation and written records as data collection techniques. The analysis of interactions and spontaneous play allowed for reflection on the role of symbolic play in holistic child development, understanding it as a space for play where children construct meaning, explore the world, and develop life skills in early childhood.

Keywords

Role-Play Area, Curriculum Development, Symbolic Play, Project, Observation and Assessment

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter concretizado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e asseguro que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida de falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas da sua elaboração. Ainda declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Declaro ainda que, de forma a preservar a identidade das crianças, e mantendo o sigilo profissional dos nomes de todos os participantes, utilizei nomes fictícios para cada uma das crianças ao longo deste relatório. Por questões relacionadas com a ética na investigação, foi solicitado o consentimento informado de todos os intervenientes mencionados neste relatório, tanto nos contextos associados à vertente reflexiva como no estudo apresentado na vertente investigativa.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Declaração de Integridade	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Introdução	1
Parte I - Dimensão Reflexiva	3
Capítulo I – Contexto de Aprendizagens Significativas na Creche	3
1 - Prática Pedagógica na Creche	3
1.1. Caracterização do Contexto educativo	3
1.2. Grupo de Crianças e Principais Características da Faixa Etária dos 1-2 Anos...5	
1.3. A Importância da Rotina	6
1.4. O Papel do Educador	7
Capítulo II – Contexto de Aprendizagens Significativas no Jardim de Infância I	9
2 – Prática Pedagógica no Jardim de Infância I	9
2.1. Caracterização do Contexto Educativo	9
2.2. Grupo de Crianças e Principais Características da Faixa Etária do 3 aos 4 Anos.....11	
2.3. A Escuta da Criança	13
2.4. Metodologia de Trabalho por Projeto	13
2.4.1. Os Desafios da Implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto na Ação Educativa	14
2.4.2. “Projeto das Formigas”	15
Capítulo III – Contexto de Aprendizagens Significativas no Jardim de Infância II ...	17
3- Prática Pedagógica no Jardim de Infância II	17
3.1. Caracterização do Contexto Educativo	17
3.2. Grupo de Crianças e Principais Características do Desenvolvimento.....	18
3.3. Documentação Pedagógica em Contexto.....	19

3.4. Portefólio e o seu potencial para avaliação.....	20
Parte II-Dimensão Investigativa	23
4- Estudo Investigativo sobre a importância do Jogo Simbólico em 3 crianças de 2 Anos	23
4.1. Introdução	23
4.1.1. Pertinência e Relevância do Estudo	23
4.1.2. Questão de Partida e Objetivos da Investigação	25
4.2. Enquadramento Teórico	26
4.2.1. Desenvolvimento das Crianças de 2 anos	26
4.2.2. A Importância do Jogo Simbólico	28
4.2.3. A área da casinha e o impacto no jogo simbólico.....	30
4.3. Metodologia da Investigação	30
4.3.1. Investigação Qualitativa	30
4.3.2. Contexto do Estudo e Caracterização dos Participantes	31
4.3.3. Caracterização da área da casinha.....	32
4.3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	32
4.3.5. Procedimentos.....	33
4.3.6. Método de Análise dos Dados	34
4.4. Análise dos Dados, Apresentação e Discussão dos Resultados	35
4.4.1. Análise da brincadeira da criança B.	35
4.4.2. Análise da brincadeira da criança I.....	36
4.4.3. Análise da brincadeira da criança L.	37
4.4.4. Apreciação e Comparação das Brincadeiras das Três crianças.....	38
4.4.5. Reflexão da importância da área da casinha na creche.....	39
4.5. Considerações Finais e Limitações do Estudo	40
Conclusão do Relatório.....	42
Referências Bibliográficas	43
Apêndices	1
Apêndice 1.....	1
Apêndice 2	2
Apêndice 3	3

Apêndice 4	7
Apêndice 5	8
Apêndice 6	10
Apêndice 7	12
Apêndice 8.....	16
Apêndice 9	18
Apêndice 10	20
Apêndice 11	22
Apêndice 12	24
Apêndice 13	25

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Maquete do Projeto das Formigas	16
Figura 2 – 1º Documentação Pedagógica	20
Figura 3 – Última documentação pedagógica	20

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Cronograma das observações	34
Tabela 2 - Categorias de Análise dos Dados	35

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, durante os anos letivos de 2023/2024 e de 2024/2025.

O documento encontra-se dividido em duas partes essenciais, de forma a clarificar o conteúdo apresentado: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa, que se encontram individualmente em seguida.

Assim, a primeira parte conta com a dimensão reflexiva e está subdividida em três capítulos que se encontram devidamente articulados entre si, de forma a manter a coerência e facilitar a sua leitura e análise. Esta dimensão visa apresentar uma análise construtiva sobre o meu percurso ao longo dos três contextos onde desenvolvi a minha prática pedagógica, tanto em creche como em jardim-de-infância. Encontram-se destacadas as experiências mais significativas, bem como os desafios e estratégias usadas ao longo da minha ação pedagógica, seguidos das aprendizagens que daí emergiram. A segunda parte do relatório integra o quarto e último capítulo que corresponde à dimensão investigativa cujos dados foram recolhidos no contexto de jardim-de-infância II. Este capítulo encontra-se subdividido em cinco partes, sendo que a primeira é uma introdução dos subcapítulos seguintes. A segunda parte trata-se do enquadramento teórico que constitui o alicerce conceitual que sustenta o presente estudo. De seguida surge a apresentação da metodologia da investigação adotada, especificando a questão de partida e os objetivos do estudo, bem como, o contexto e participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos metodológicos. A quarta parte passa pela análise dos dados obtidos e apresentação e discussão dos resultados. Por último encontram-se expostas as considerações finais e as limitações do estudo.

Para finalizar o documento encontra-se a conclusão do relatório, onde refleti sobre todo o percurso vivido ao longo deste Mestrado, evidenciando os momentos e experiências mais significativas que me ajudaram a melhorar o meu desempenho, não só a nível profissional, como também a nível pessoal, tornando-me a educadora e pessoa que sou hoje.

Destaca-se a importância da dança no contexto de jardim-de-infância, sendo a exploração do movimento uma ferramenta que promove a criatividade. Aliado a este conceito surge a apreciação de peças do património cultural, como uma ferramenta para os educadores de infância promoverem a apropriação de novos movimentos artísticos pelas crianças desta faixa etária. Cabe ao educador assumir uma postura mediadora e selecionar os

excertos a apresentar, salvaguardando a qualidade e pertinência dos mesmos para o grupo de crianças e cada criança em particular. Assim, reforço a importância de se valorizar o Subdomínio da Dança na ação pedagógica no jardim-de-infância, mobilizando propostas de exploração do movimento na ação pedagógica.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

Esta dimensão reflexiva realça e destaca os momentos significativos e desafiadores dos quais emergiram aprendizagens ao longo deste percurso, tanto ao nível prático como ao nível formativo. Com a elaboração do documento continuarei a desenvolver competências reflexivas sobre as experiências vivenciadas, bem como sobre os conhecimentos adquiridos durante a prática pedagógica. Esta dimensão serve também o objetivo de enriquecer a minha ação no futuro enquanto profissional.

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA CRECHE

Este capítulo apresenta uma breve caracterização do contexto onde decorreu a minha prática pedagógica, assim como do grupo de crianças envolvido. A intervenção teve lugar num contexto de creche, durante o 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. De seguida, serão também abordados alguns aspetos significativos, nomeadamente a importância da rotina e a exploração sensorial na creche.

1 - PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE

A reflexão sobre o percurso desenvolvido durante a Prática Pedagógica revela-se fundamental, pois assinala o começo de uma nova etapa, caracterizada por inúmeras mudanças que trouxeram consigo diversos desafios, aprendizagens e conquistas.

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche iniciou-se no 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no dia 25 de setembro de 2023 numa instituição privada situada do distrito de Leiria. A instituição dá resposta à valência de berçário, creche e jardim de infância e tem como objetivo assegurar uma educação individualizada e de excelência para todas as crianças. A visão da criança pela comunidade educativa da instituição é de um ser presente na sociedade, que deve ser valorizada, escutada, respeitada e desafiada para construir gradualmente as suas próprias aprendizagens.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O espaço físico da instituição encontrava-se dividido em duas zonas distintas – o espaço exterior e o espaço interior. No interior, esta instituição encontra-se dividida em 6 salas de atividades, a secretaria e “sala da Isabel”, que serve para reuniões, com 2 casas de banho para as crianças e uma casa de banho para os docentes, o refeitório e a cozinha.

As salas de atividades intituladas por: sala dos ursinhos o berçário; a sala dos patinhos de 1 ano; a sala dos gatinhos dos 2 aos 3 anos; a sala das abelhinhas dos 3 aos 4 anos; a sala dos ratinhos dos 4 aos 5 anos e a sala dos coelhinhos com 1 ano. Cada sala tem uma vidraça alta e uma porta de vidro que dá acesso à parte de trás da Instituição, onde se encontra uma rua que tem restaurantes/cafés, pode-se também observar perfeitamente um monumento turístico, em alguns momentos do dia as crianças brincam livremente nessa rua, sempre acompanhadas por adultos. Na instituição existe um parque exterior, onde existe uma zona de tartan com dois divertimentos, uma casinha, um escorrega; existe também uma cozinha de lama, mesas, dois fogões, uma pia e utensílios de cozinha. Ainda na parte de cimento existe, uma mesa de piquenique, um pneu grande, três prateleiras feitas de paletes com materiais de fins abertos, bicicletas e triciclos. Nesta parte exterior existem árvores de frutos, tais como uma macieira e limoeiro.

A Prática Pedagógica realizou-se na Sala dos Gatinhos, um espaço destinado a crianças dos 2 aos 3 anos, concebido para proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante. A entrada conta com uma área de higiene equipada com um lavatório, armazenamento para penicos e armários individuais para os pertences das crianças.

O espaço está organizado em diversas áreas funcionais: uma zona com mesas e cadeiras coloridas para atividades e refeições; um armário com materiais didáticos, como livros, jogos e materiais de expressão plástica; uma área de tapete com almofadas para momentos de socialização, música e brincadeiras; e uma área de leitura equipada com cadeiras recicláveis, almofadas e uma estante de livros. Há ainda uma zona de cozinha de brincar, com mobiliário e objetos do quotidiano para promover o desenvolvimento sensorial. Além disso, um grande armário armazena lençóis e colchões para a sesta. A sala beneficia de excelente iluminação natural, com três amplas janelas e um acesso direto ao exterior, facilitando a receção e saída das crianças.

Quanto ao meio envolvente da Instituição, este apresenta uma boa rede de comércio, como supermercados, frutarias, um banco, uns cafés/restaurantes, cabeleireiros, várias lojas, parques infantis, um rio, um centro de saúde, uma escola secundária, monumentos turísticos, entre outros. Estas redes de comércio têm algumas potencialidades para a prática, como observámos durante o terceiro dia na instituição, onde a Educadora planificou levar as crianças ao parque e ao rio para dar comida aos patinhos e brincarem. Segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) “O ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e

interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.” (p.55).

1.2. GRUPO DE CRIANÇAS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DOS 1-2 ANOS

A sala dos Gatinhos, que tive a oportunidade de integrar, era composta por um grupo de catorze crianças, sendo dez do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre os dois e os três anos. Duas crianças são de nacionalidade brasileira, enquanto a maioria reside no distrito.

Segundo Piaget (1952), estas crianças encontram-se no estágio pré-operatório, caracterizado pelo desenvolvimento da função simbólica, permitindo a emergência da linguagem, da imitação e do jogo simbólico. Durante esta fase, o egocentrismo está presente, mas observa-se uma forte interação entre pares e adultos, incluindo visitantes e pessoas da instituição. Demonstaram interesse pela exploração do meio, brincadeiras ao ar livre, histórias e música, seja cantada por adultos ou reproduzida eletronicamente.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, as crianças apresentavam um nível adequado à sua faixa etária. Demonstavam capacidades como correr, subir e descer o escorrega, alcançar objetos em diferentes alturas e empilhar materiais. A motricidade fina também se encontrava em evolução, sendo visível a autonomia durante as refeições, onde muitas crianças já conseguiam segurar na colher e no copo sozinhas. No entanto, em algumas situações, era necessário o auxílio do adulto para incentivar a conclusão da refeição. Nos momentos de higiene, verificava-se que a maioria do grupo já tentava lavar as mãos de forma independente, retirar o bibe após a refeição e descalçar os sapatos antes da sesta.

Os registos feitos ao longo da observação indicam que as crianças procuravam, de forma progressiva, realizar tarefas do quotidiano de forma autónoma. A construção da independência nesta idade é um processo natural e gradual, como mencionado por Papalia, Olds e Feldman (2001), sendo este um período em que as crianças começam a testar novas possibilidades e a tomar pequenas decisões. Esta crescente autonomia é fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança e da capacidade de explorar o ambiente de forma mais independente (Silva et al., 2016, p. 36).

Em termos cognitivos, observou-se uma evolução significativa no domínio da linguagem, evidenciada pela utilização de palavras com significado cada vez mais definido, como descrito por Sim-Sim et al. (2008, p. 17). De acordo com Avô (1996, p. 62), nesta fase é comum o surgimento das primeiras combinações de palavras, bem como uma maior interação verbal entre crianças e adultos. As crianças mostravam interesse em comunicar, utilizando tanto a linguagem verbal como gestos e expressões para expressar as suas necessidades e vontades. Além disso, revelavam entusiasmo nos momentos musicais, acompanhando ritmicamente as canções com movimentos corporais e vocalizações.

A nível social, o grupo apresentava momentos de interação coletiva, embora o jogo individual ainda estivesse muito presente. Ao longo da experiência pedagógica, foi possível observar uma evolução na socialização das crianças, com um aumento progressivo da cooperação e da capacidade de partilha. Estas competências eram frequentemente estimuladas pelos adultos, promovendo relações interpessoais mais sólidas dentro do grupo.

Este grupo revelou um especial interesse por atividades sensoriais, brincadeiras ao ar livre e jogos de faz de conta. São crianças carinhosas, curiosas e comunicativas, com grande receptividade às propostas feitas.

1.3. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA

A rotina semanal deste grupo foi estruturada e consistente, na medida em que se respeitava a individualidade de cada criança, tendo inclusive sofrido ajustes ao longo do tempo. Como defendem Gonzales-Mena (2015), as rotinas devem considerar as necessidades, características e interesses das crianças, garantindo um ambiente ajustado ao grupo. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a organização dos momentos do dia deve estar centrada na criança, promovendo segurança, previsibilidade e autonomia. Hohmann e Weikart (2011) reforçam esta perspetiva, sublinhando que as rotinas devem proporcionar tempo suficiente para que a criança possa seguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas de forma autónoma.

Neste sentido, Post e Hohman (2011, p.101) defendem que “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”

A rotina na Sala dos Gatinhos iniciava-se com um momento de acolhimento e brincadeira livre, permitindo que cada criança se ambientasse ao espaço e ao grupo. Seguiu-se o

lanche da manhã, acompanhado da canção do bom dia, momento que promovia um sentido de pertença e reforçava a socialização. Posteriormente, realizavam-se atividades diversas, estruturadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo, até à preparação para o almoço. Após a refeição, as crianças passavam por momentos de higiene, troca de fraldas e descanso, respeitando-se os diferentes ritmos individuais. No período da tarde, repetiam-se os cuidados de higiene, seguidos do lanche e de momentos de exploração lúdica, frequentemente no parque exterior, permitindo o contacto com outras crianças e o desenvolvimento da motricidade global.

A documentação destes momentos era registada na aplicação Growappy, permitindo que os pais acompanhassem a rotina diária dos filhos. Como afirmam Post e Hohmann (2003), a previsibilidade das rotinas promove a segurança emocional, a autonomia e a compreensão da passagem do tempo, sendo fundamental que, apesar da estrutura estabelecida, exista flexibilidade para ajustar a dinâmica diária ao ritmo e necessidades de cada criança.

Foi possível observar que as crianças rapidamente antecipavam os momentos da rotina, interiorizando as sequências diárias e demonstrando iniciativa em pequenas ações como deslocar-se autonomamente para a lavagem das mãos após as refeições ou preparar-se para a sesta sem necessidade de intervenção direta do adulto. Assim, constata-se que uma rotina bem estruturada e adaptada às crianças favorece o seu desenvolvimento global e contribui para um ambiente educativo enriquecedor.

1.4. O PAPEL DO EDUCADOR

O papel do educador é crucial no desenvolvimento infantil, especialmente durante fases desafiantes como os "terrible two" (Barnett e John, 2015). Nesta etapa, as crianças começam a afirmar-se de forma mais visível, expressando as suas emoções e vontades de maneira mais intensa. Esse processo de autoafirmação pode manifestar-se em comportamentos desafiantes, como birras e negação, o que coloca o educador numa posição de grande responsabilidade. Ele deve não apenas compreender, mas também mediar esses comportamentos de forma positiva e construtiva. Como mencionei numa das minhas reflexões semanais: "Após algumas leituras percebi e senti que as crianças da sala estão a entrar nos 'terrible two', o que significa ser o início saudável de que a criança procura autoafirmar-se" (7ª Reflexão Semanal em creche, 2023, Apêndice 1). Este

período de transição não é apenas uma fase de teste para a criança, mas também uma oportunidade para o educador estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo.

De acordo com Folques (2021), os "terrible two" representam uma etapa essencial no desenvolvimento emocional da criança, onde ela começa a explorar a sua capacidade de tomar decisões e a entender as suas emoções. Contudo, essa descoberta exige paciência e uma abordagem cuidadosa por parte do educador. Como afirmei na reflexão, "esta é uma fase que para os Educadores e para os pais requer paciência, empatia e compreensão, pois é uma fase de grandes mudanças para as crianças" (7ª Reflexão Semanal em creche, 2023, Apêndice 1). Nesse sentido, o educador não só ajuda a criança a lidar com essas mudanças, mas também assegura que ela tenha as ferramentas necessárias para expressar os seus sentimentos de forma saudável e construtiva.

O educador desempenha um papel essencial na promoção do bem-estar emocional das crianças, proporcionando um ambiente seguro onde as emoções possam ser expressas e compreendidas. Em vez de impor regras de forma rígida, o educador deve orientar a criança a explorar os seus limites de forma positiva, respeitando o seu ritmo e oferecendo escolhas controladas. Como mencionei na minha prática diária, "ao abordar estes comportamentos com empatia, oferecendo escolhas controladas e redirecionando de forma positiva, consigo contribuir para um ambiente mais tranquilo durante esta fase complicada" (7ª Reflexão Semanal em creche, 2023, Apêndice 1). Esse tipo de intervenção ajuda a criança a perceber que tem autonomia nas suas escolhas, mas dentro de um espaço seguro e de confiança.

Como refere Estrela (1994), "se o bem-estar e a implicação das crianças aumentam, o educador saberá que está no caminho correto: aumenta a sua autoconfiança e ajuda-as a tornarem-se mais fortes na vida; alimenta a sua curiosidade e ímpeto exploratório; ajuda-as/auxilia-as a desenvolver as suas competências e talentos" (Estrela, 1994, p. 55). O educador, ao agir com paciência, empatia e respeito pelas necessidades e emoções da criança, facilita o seu processo de autoconhecimento e desenvolvimento emocional. Ao proporcionar à criança alternativas e ao redirecionar os comportamentos desafiadores de forma construtiva, o educador contribui para um ambiente mais seguro e calmo, onde a criança pode explorar as suas emoções e vontades.

Em suma, o educador, enquanto mediador das emoções e comportamentos das crianças, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da sua autonomia e regulação emocional. Sua capacidade de intervir de forma empática e respeitosa, enquanto oferece segurança e apoio, é essencial para o bem-estar e o crescimento saudável da criança, especialmente durante fases de grande desafio, como a do "terrible two". Como conclui a minha reflexão, "o papel do Educador é, naturalmente, essencial na mediação de toda esta fase" (7ª Reflexão Semanal em creche, 2023, Apêndice 1).

CAPÍTULO II – CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA I

Este capítulo destina-se à reflexão da prática pedagógica realizada em contexto de jardim de-infância I, no 2º semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A instituição onde foi realizada esta prática foi a mesma que na Prática Pedagógica anterior, no entanto foi realizada na Educação Pré-Escolar, entre fevereiro e junho de 2023, do ano letivo 2023/2024. Este capítulo será, posteriormente, dividido em três tópicos: caracterização do contexto educativo, escuta das crianças e abordagem por projeto.

2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA I

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste contexto, tive oportunidade de me integrar na equipa pedagógica da sala de valência de jardim-de-infância, que contava com um espaço amplo e bastante iluminado. A sala das Abelhinhas corresponde a uma sala de Jardim de Infância destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos. “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Zabalza, 2001, p.19).

Na entrada, encontra-se uma pequena zona destinada à higiene das crianças, equipada com um grande lavatório e uma bancada extensa. Sob a bancada, existem armários com portas onde são guardados os penicos individuais e os pertences das crianças, tais como fraldas, toalhetas, babetes, mudas de roupa e pomadas. Por cima da bancada, duas prateleiras contêm materiais das crianças, um kit de primeiros socorros e livros da educadora e da instituição. Esta zona inclui ainda uma sanita e um pequeno lavatório. Adicionalmente, existem dois armários que armazenam materiais auxiliares para os

adultos da sala, bem como os dossiês e cadernos individuais das crianças. Um outro armário de cubos contém materiais riscadores, folhas brancas para pintura, tintas e carimbos.

A sala de atividades encontra-se dividida por diversas áreas, organizadas de forma flexível e aberta, permitindo a livre mobilidade das crianças e adaptações consoante as suas necessidades, interesses e propostas. Assim, a sala está dividida em sete áreas principais:

- Área da Casinha: Espaço dedicado ao jogo simbólico, contendo materiais alusivos ao quotidiano familiar, como um fogão, lava-loiça, mesa com quatro cadeiras, mercearia, utensílios de cozinha (talheres, pratos, copos, etc.), roupas de adulto, sapatos de salto alto e malas.
- Área dos Bebés: Contém bonecos Nenucos, uma cadeira de dar comida, um fraldário, um ovo para bebés, fraldas, babetes e roupas de bebés.
- Área da Expressão Plástica: Inclui uma mesa, cadeiras, um cavalete e materiais diversos para escrita, pintura, recorte, modelagem com plasticina e outros utensílios.
- Área dos Jogos de Mesa: Conta com um móvel à altura das crianças, contendo caixas e tabuleiros com jogos de encaixe e puzzles.
- Área dos Jogos/Construções: Disponibiliza materiais variados que possibilitam construções diversificadas, incluindo meios de transporte, animais, sólidos geométricos, peças de Lego, ferramentas e uma pista de carros
- Área da Biblioteca: Composta por um sofá e uma estante com livros de temáticas diversas, acessíveis livremente às crianças.
- Área do Médico: Inclui uma mesa com um computador, um telefone antigo, suportes de escrita, um calendário, uma agenda e material de escrita. Possui ainda uma bata de médico, utensílios como termómetro, estetoscópio, luvas, garrafa de soro, imagens de Raio X e uma cama para os utentes.
- Área do Tapete: Constituída por um tapete e várias almofadas, utilizada para momentos de grande grupo (como leitura de histórias, partilha e reflexão) e outras atividades.

De acordo com Maura (2008), citado por Valadas (1998), os materiais presentes nas diversas áreas devem ser adequados à faixa etária das crianças, diversificados e estimulantes, de forma a fomentar o interesse e a curiosidade, sempre com um valor pedagógico subjacente. A organização espacial da sala incentiva a autonomia das

crianças, uma vez que os materiais estão dispostos de maneira acessível e ao nível dos seus olhos, permitindo-lhes alcançá-los sem necessitar da ajuda de um adulto (Folque, 2014). A sala beneficia ainda de uma boa exposição solar, pois possui três grandes janelas e uma porta que permite o acesso ao exterior, facilitando a chegada e partida das crianças pelos pais.

2.2. GRUPO DE CRIANÇAS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DO 3 AOS 4 ANOS

O grupo de crianças com que desenvolvi a prática pedagógica II, era constituída por quinze crianças, dez do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Estas crianças têm idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo todas de nacionalidade portuguesa.

As crianças deste grupo encontram-se, segundo Piaget (1952), no estágio pré-operatório. Neste estágio, surge a função simbólica que permite o desenvolvimento da linguagem, da imitação e da dramatização. A criança começa a representar objetos ou ações por símbolos, o chamado jogo simbólico. Nesta fase, a criança substitui a ação pela representação, iniciando o pensamento. Uma das características que marca este estágio, ao nível do pensamento, é o egocentrismo, definido pela perceção de que o mundo foi criado para si e pela incapacidade de compreender as relações entre as coisas. Durante o processo de observação, percebemos que as crianças deste grupo demonstram bastante esta fase do egocentrismo, tanto com os pares como com os adultos presentes na sala.

Este estágio está dividido em subestágios: o pensamento pré-conceptual (entre os 2 e 4 anos de idade) e o pensamento intuitivo (entre os 4 e 7 anos de idade). No estágio pré-conceptual, segundo Tavares et al. (2007), a criança domina um pensamento mágico, onde os desejos se tornam realidade, sem preocupações lógicas, numa imaginação prodigiosa que tudo permite explicar. Surgem, também, neste subestágio, outras características de um pensamento mágico, como o animismo (atribuição de emoções e pensamentos a objetos inanimados), o realismo (a realidade é construída pela criança, tudo o que ela pensa existe), o finalismo (as ações interessam pelos resultados práticos) e o artificialismo (explicação dos fenómenos naturais como se fossem produzidos pelo ser humano). A nível de interesses e autonomia, todas as crianças mostram interesse em explorar o meio em que estão inseridas. Gostam bastante de brincar na rua, de brincar livremente nas diversas áreas da sala e ao faz de conta. Também demonstram grande interesse por animais, sendo

curiosos e exploradores. Importa referir que “a nossa maior preocupação como educadores é compreender a essência fundamental de cada estúdio. (...) Embora a essência fundamental de cada estúdio seja a estrutura ou esquema principal de um grupo etário específico, estes estúdios nunca existem de uma forma pura: estão sempre presentes alguns elementos do estúdio precedente e do seguinte.” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, pp. 102-103).

Este grupo segue uma rotina que se baseia, durante o período da manhã, num momento de acolhimento, onde as crianças vão chegando à instituição e brincam livremente. Depois, sentam-se à mesa para comer o lanche da manhã, fornecido pela instituição. Após a chegada da Educadora, realizam uma canção de bom dia e uma reunião diária. Perto da hora do almoço, as crianças vão até à casa de banho lavar as mãos, colocam o babete e seguem para o refeitório. Após o almoço, lavam as mãos e a boca, fazem as suas necessidades e dirigem-se à sala para a sesta. Ao acordarem, realizam a sua higiene básica, colocam o babete e vão lanchar. Depois do lanche, continuam a brincar livremente e, se o tempo permitir, vão brincar para o parque exterior, onde podem conviver com os amigos das outras salas. É de salientar que os momentos de higiene não são apenas realizados nos momentos descritos, mas sempre que existe necessidade.

Estas rotinas são registadas na aplicação Growappy de forma individual, para que os pais possam acompanhar a rotina dos seus filhos. Estas repetições diárias são fundamentais, pois “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados, em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post & Hohmann, 2003, p. 195). Assim, as crianças tornam-se mais autónomas e com melhor perceção do tempo, mantendo-se, contudo, flexíveis para respeitar o ritmo de cada criança. De um modo geral, o grupo de crianças revela muito interesse em atividades sensoriais, atividades ao ar livre e brincadeiras de faz de conta. São crianças bastante carinhosas, curiosas, conversadoras e alegres, demonstrando receptividade às propostas apresentadas. Como mencionado anteriormente, o nosso grupo de crianças é bastante curioso e a maneira mais simples de estimular essa curiosidade é através de atividades exploratórias, como questionar as crianças. Assim, não só conseguimos despertar mais a curiosidade como também promover o desenvolvimento do conhecimento. Como refere Sperb e Donelles (2018, p.159), citando Berlyne (1960),

“as perguntas expressam curiosidade de tipo epistêmico e têm a finalidade de aumentar o conhecimento”.

Em suma, de acordo com Tavares et.al. (2007) “A criança pré-escolar não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças na forma como pensa e atua” (p. 51).

2.3. A ESCUTA DA CRIANÇA

A importância da agência e escuta das crianças tem sido amplamente discutida, destacando-se a necessidade de as crianças assumirem “um papel ativo e competente” (Leite, 2022, p. 9), enquanto o educador adota essencialmente o “papel de ouvinte” (Leite, 2022, p. 9). Neste contexto, essa abordagem foi aplicada ao longo da prática pedagógica, permitindo que as crianças desenvolvessem diversas propostas emergentes de uma escuta atenta aos seus interesses. Um exemplo significativo foi o interesse manifestado por formigas, que surgiu quando uma das crianças observou esses insetos na rua. Posteriormente, essa curiosidade foi ampliada através de uma partilha com os pares, na qual a criança trouxe um pacote de açúcar para demonstrar como alimentava as formigas. E este foi o mote para surgir um projeto no grupo.

2.4. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

O trabalho por projeto é uma abordagem educativa que procura oferecer uma resposta flexível e eficaz em qualquer etapa do ensino, independentemente do modelo pedagógico adotado pelo educador ou professor. A palavra “Projeto” designa-se da afirmação do ser humano pela ação e da imagem de uma situação que se pretende atingir (Vasconcelos et al.; 2021). Esta não só é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, como também, é essencial e tem significado na experiência formativa proporcionada a nós estudantes, de formação inicial (Oliveira et al.; 2019). Esta metodologia mostra-se bastante importante na individualidade de cada criança, dando espaço para que as mesmas sejam “autoras de si próprias”, valorizando a cooperação e o trabalho de grupo (Kats, 2009). É desta forma que as crianças têm voz, podendo colocar questões, resolver problemas e procurar dar sentido ao mundo que as rodeia, desenvolvendo capacidades e a motivação necessária para continuarem a aprender, promovendo assim, o seu desenvolvimento intelectual e até mesmo, o dos próprios educadores. (Kats, 2009). Deve,

portanto, o trabalho por projeto pode ser utilizado em qualquer nível educativo, essencialmente durante a educação pré-escolar.

Esta abordagem pode também ser vista como uma abordagem pedagógica centrada em problemas, possibilitando estudar mais detalhadamente sobre um tema em específico, que exige e permite um grande envolvimento do grupo nos momentos de pesquisa, planificação e intervenção, com o objetivo de conseguirem responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique & Santos, 1989 citado por Vasconcelos et al.; 2021). No entanto, para que este envolvimento se dê nas crianças, é importante também, que estes projetos nasçam do interesse e da curiosidade das mesmas, permitindo um impacto real na articulação dos seus saberes e na vida do próprio grupo. (Silva et al.; 2011).

O facto de esta abordagem incentivar as crianças a participar e a envolverem-se nas várias fases do projeto, desde a planificação até à sua avaliação, permite-lhes tornarem-se mais autónomos e capazes de tomar decisões o que é bastante importante, pois “a criança está, como os adultos, no centro da construção dos saberes, dos conhecimentos” (Marchão, 2019).

2.4.1. OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO NA AÇÃO EDUCATIVA

Durante esta experiência pedagógica, tive a oportunidade de acompanhar e participar na implementação de atividades baseadas na metodologia de trabalho por projeto. Além disso, pude observar de perto o trabalho de uma educadora com experiência nesta abordagem, o que foi bastante enriquecedor. No início, foi relativamente simples perceber as diferentes fases que compõem um projeto e aplicá-las na prática. No entanto, a maior dificuldade acabou por estar na gestão do tempo, principalmente no que dizia respeito a perceber qual seria o momento certo para concluir o projeto. Enquanto equipa pedagógica, tivemos algumas dúvidas sobre como encerrar o trabalho, sobretudo porque nem todas as questões levantadas no início tinham sido totalmente exploradas. Ao mesmo tempo, sentíamos que o grupo já tinha perdido algum interesse pelo tema.

Para tomar uma decisão mais informada, acabámos por recorrer à opinião da educadora cooperante, fazer pesquisas informadas e exemplos práticos para ajudar. Esta troca de ideias ajudou-nos a encontrar um equilíbrio entre o que ainda podia ser feito e o que podíamos melhorar. Ao aprofundar a investigação sobre esta metodologia, tornou-se mais evidente como cada etapa do processo contribui para a aprendizagem das crianças e como podemos adaptá-las à realidade do grupo. No nosso caso, as crianças mostraram-se

sempre motivadas e envolvidas, expressando as suas opiniões ao longo de todo o processo e tendo um papel central na condução do projeto até ao fim. Foram elas que, de forma natural, ajudaram a orientar o rumo do trabalho, o que valorizou ainda mais a sua participação e autonomia.

De forma geral, procurámos seguir as fases descritas por Vasconcelos et al. (2012), que incluem a identificação de um problema, a planificação e desenvolvimento do projeto, a concretização e partilha dos resultados, e, por fim, a sua avaliação.

2.4.2. “PROJETO DAS FORMIGAS”

O projeto sobre as formigas esteve diretamente ligado à Área do Conhecimento do Mundo, embora, ao longo do seu desenvolvimento, tenham sido integradas e trabalhadas diversas Áreas de Conteúdo contempladas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Enquanto equipa educativa, procurámos seguir uma abordagem de pedagogia ativa, valorizando o envolvimento das crianças e colocando-as no centro do seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, este projeto surgiu na sequência de uma conversa em grupo, onde a criança G. partilhou connosco uma novidade: um pacote de açúcar. Explicou-nos que o levava para os canteiros para ver as formigas, todas as quartas-feiras, com a sua avó. A partir daqui, surgiram muitas perguntas por parte das crianças — como, por exemplo, se “elas gostam de açúcar?”. Este momento inicial desencadeou o desenvolvimento do projeto e está descrito com mais detalhe no Apêndice 3, onde se encontra documentado todo o processo, desde a sua origem até às etapas finais de concretização.

Após este momento inicial, cada criança partilhou o que pensava sobre as formigas. Em seguida, foi-lhes perguntado o que gostariam de saber sobre o tema. Esta fase inicial corresponde à definição do objeto de estudo, através da partilha de ideias, conhecimentos prévios e curiosidades do grupo (Vasconcelos et al., 2011).

Com o intuito de promover uma postura ativa por parte das crianças, foram registadas as suas frases, desenhos e observações feitas durante as saídas para explorar formigas na rua. No final, todo o trabalho culminou na construção de uma maquete representativa da aprendizagem realizada. Esta maquete, apresentada na Figura 1, reflete o potencial das crianças, as suas capacidades em desenvolvimento e o quotidiano vivido no contexto

educativo. Para além disso, serve como instrumento de avaliação do progresso individual e coletivo, bem como da prática pedagógica do educador.



Figura 1- Maquete do Projeto das Formigas

A implementação do trabalho por projeto no grupo decorreu com alguma fluidez, uma vez que as crianças já estavam familiarizadas com esta metodologia. Ainda assim, enfrentei alguns desafios, especialmente ao nível da organização das tarefas e da gestão do tempo. Foi necessário refletir e adaptar o planeamento para garantir que as ideias do grupo fossem respeitadas, sem comprometer a viabilidade da sua concretização. Houve momentos em que certas propostas não puderam ser realizadas, o que exigiu uma comunicação clara com as crianças, valorizando sempre a sua participação e sugerindo alternativas adequadas. Esta experiência reforçou o valor de uma abordagem participativa, que promove o envolvimento, a autonomia e a responsabilidade. Enquanto futura profissional, reconheço a importância desta metodologia e pretendo integrá-la na minha prática, ajustando-a aos contextos e desafios que surgirem.

CAPÍTULO III – CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA II

O terceiro capítulo tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida em contexto de jardim-de-infância II, realizada no 1º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Para isso, farei uma breve apresentação do contexto educativo onde decorreu a prática, bem como uma caracterização do grupo de crianças e das suas particularidades. Neste âmbito, considero fundamental repensar sobre a documentação pedagógica e o portfólio que de certa forma foram os mais marcantes nesta prática pedagógica.

3-PRÁTICA PEDAGÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA II

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A prática pedagógica no contexto de jardim-de-infância II realizou-se num contexto da rede pública, localizado num meio rural, isto é, geograficamente na periferia de Leiria. A instituição contava com a valência de jardim-de-infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico, e neste contexto integrei a equipa educativa de uma das salas do jardim-de-infância. Esta sala encontrava-se no rés do chão da instituição, tendo a segunda sala do pré-escolar ao lado e acesso direto ao exterior.

A Sala 1 situa-se no piso de baixo do edifício principal da instituição, tendo capacidade para 25 crianças em idade pré-escolar. Atualmente acomoda 23 crianças, e as mesmas têm idades compreendidas entre os 2 e 5 anos de idade. A sala tem um pavimento de soalho de madeira e três janelas alinhadas na mesma parede, que permitem a entrada de luz natural no espaço. As restantes paredes encontram-se pintadas de branco.

De acordo com Folque (2014), os educadores devem procurar organizar o espaço educativo, sendo que os materiais devem estar “organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (p.57).

Durante o período de observação foi possível observar a existência de algumas áreas: a área da casinha, composta por uma cozinha, dois armários e uma cama com dois bebés; ao longo da sala existe armários que tem caixas com alguns animais, veículos e peças para construir pistas (algumas de plástico e outras de madeira), legos, puzzles e vários jogos de construção. Neste espaço existe ainda a área do acolhimento, que tem um tapete com uma estante de livros onde as crianças se sentem para reunir ou ler. Na parede do fundo

observamos um quadro de giz que é utilizado tanto pelas crianças como pelos adultos. Para além disso, existem cadeiras e quatro mesas, duas retangulares e duas redondas para as crianças puderem realizar os seus jogos e construções. As crianças podem ainda realizar os seus desenhos nestas mesas, auxiliando-se das suas caixas individuais com os materiais riscadores. As refeições das crianças (lanches) são também realizadas nestas mesas. Na sala existe ainda uma bancada (com lavatório, um dispensador de papel e alguns espaços de arrumação), dois radiadores, três quadros para afixar documentos, um móvel onde estão as garrafas de água das crianças, um estendal onde estão pendurados os seus chapéus e um cesto para colocarem os brinquedos que trazem de casa. É possível aceder a esta sala por três portas, a porta da entrada onde existem os cabides das crianças e onde estão as escadas que dão acesso ao primeiro piso, uma porta que dá acesso às casas de banho e uma porta que une as duas salas de pré-escolar.

No que diz respeito aos recursos humanos da Sala 1, podemos destacar a educadora, a auxiliar de ação educativa e as mestrandas. As duas auxiliares de ação educativa trocam de sala a cada mês.

3.2. GRUPO DE CRIANÇAS E AS SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO

A sala onde desenvolvi a minha prática pedagógica, contava com um grupo de vinte e três crianças, dez do género masculino e treze do género feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. No que diz respeito às competências do grupo de crianças, foi possível observar que é a maioria das crianças é autónoma nos diferentes momentos do dia (alimentação, higiene, deslocação entre espaços), nomeadamente no momento de arrumar, arrumando os brinquedos com facilidade. A concentração do grupo de crianças foi bastante evidente no momento do acolhimento, na audição de histórias, assim como na execução das suas brincadeiras, quando as mesmas implicam a construção de algo (legos, puzzles). Todas as crianças já conhecem os espaços por onde se deslocam e a sua rotina. No que concerne aos interesses demonstrados pelo grupo ao longo do período de observação direta, é evidente o interesse por plasticina, jogos de construção (legos e figuras geométricas com imanes), na área da casinha existe um grupo que tem mais preferência. Uma das crianças encontrava-se em processo de referenciação, por apresentar dificuldades na aquisição da linguagem.

De uma forma geral, o grupo revelou dificuldades significativas ao nível da linguagem oral. Era frequente notar desafios na articulação de sons, na construção de frases com

sentido e na capacidade de expressar ideias com clareza. Muitos dos discursos das crianças apresentavam-se pouco estruturados, o que dificultava a compreensão da mensagem que pretendiam transmitir. Além disso, grande parte do grupo demonstrava alguma insegurança ao falar em contexto de grupo, mostrando-se pouco à vontade para participar em conversas coletivas ou responder a questões colocadas pelos adultos. Estas fragilidades foram observadas de forma transversal, embora com maior incidência nas crianças mais novas, sendo um aspeto que exigiu atenção constante na planificação das intervenções pedagógicas.

3.3. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO

Durante a prática pedagógica, fui explorando e ajustando a forma como desenvolvia a documentação pedagógica, sendo este um processo de constante descoberta e reflexão. Desde cedo compreendi que documentar não é apenas registar o que acontece, mas sim dar significado ao percurso de aprendizagem vivido pelas crianças, e que essa documentação deve ser pensada em função de quem a vai ler ou utilizar. Tal como indica Edward et.al. (2016), a documentação pedagógica “exerce um papel central no discurso da criação de significado. Em vez de depender de algum mediador padronizado da “qualidade” a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade por nossas ações e por nossa forma de criar significados” (pp. 230-231).

Ao longo do tempo, com ajuda da professora supervisora, fui-me apercebendo da importância de clarificar para quem é dirigida a documentação: será para as famílias, para as próprias crianças, para a equipa educativa? Esta pergunta ajudou-me a ajustar o tipo de informação incluída, a linguagem utilizada e até o formato visual escolhido. Percebi que, para ser realmente útil e apelativa, a documentação deve ser clara, acessível e convidativa à leitura, o que nem sempre foi fácil de alcançar.

Um dos maiores desafios foi tornar visível a aprendizagem. Inicialmente, os registos focavam-se maioritariamente na descrição do que as crianças fizeram, através de fotografias, desenhos ou pequenos comentários. Com o tempo, fui percebendo que era necessário ir mais além: incluir pequenas interpretações, evidenciar as descobertas das crianças, os seus raciocínios, as suas perguntas e até os seus conflitos. Nem sempre é simples identificar e traduzir em palavras o que cada criança aprendeu, até porque, muitas vezes, elas expressam-no de formas não verbais. No entanto, comecei a experimentar

formas mais diretas de o fazer, como usar perguntas simples ("O que fizemos?" e "O que aprendemos?") para orientar o registo e torná-lo mais significativo, tanto para quem o produz como para quem o lê.

Apesar das dificuldades, sinto que houve uma evolução notória na forma como fui construindo a documentação pedagógica. Os registos tornaram-se mais atentos ao processo, mais centrados nas crianças e nas suas experiências reais. Ainda tenho muito a melhorar, especialmente a nível estético e de organização textual, bem como na inclusão de legendas que contextualizem imagens e trabalhos. No entanto, esta caminhada permitiu-me reconhecer o valor da documentação não só como instrumento de registo, mas como ferramenta de escuta, reflexão e visibilidade do percurso educativo.

Para ilustrar a evolução do meu trabalho ao nível da documentação pedagógica, optei por apresentar dois exemplos visuais: o primeiro realizado no início da prática (figura 2) e o segundo (figura 3) já numa fase mais avançada. Estas imagens permitem evidenciar as mudanças no modo como organizei a informação, a forma como passei a valorizar a voz das crianças e o cuidado crescente com a clareza e a estética dos registos. Através desta comparação, torna-se visível o progresso não só na dimensão técnica, mas também na intencionalidade pedagógica associada à documentação.

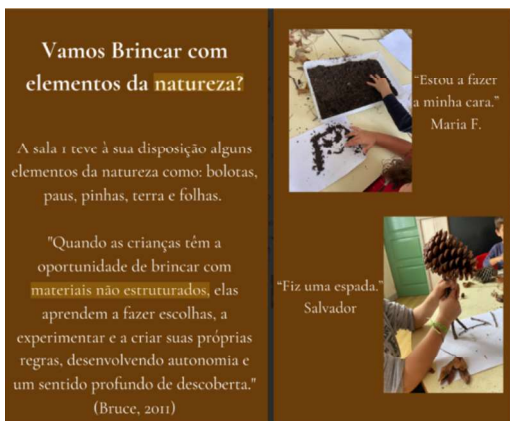


Figura 2- 1ª Documentação Pedagógica

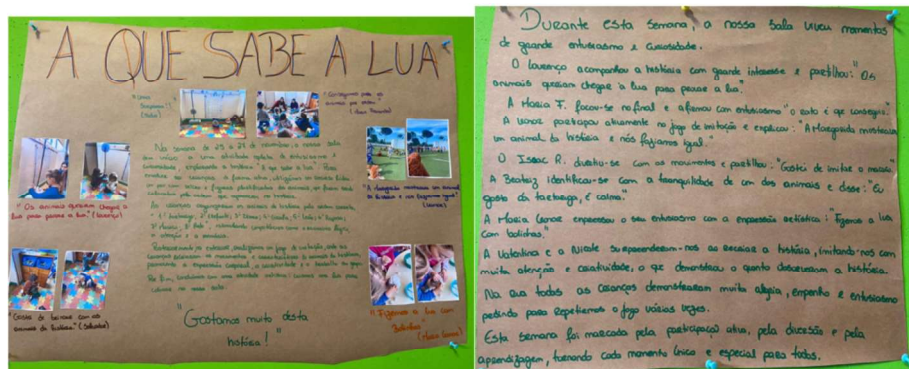


Figura 3- Última Documentação Pedagógica

3.4. PORTFÓLIO E O SEU POTENCIAL PARA AVALIAÇÃO

Durante a construção do portfólio ao longo da minha prática pedagógica, deparei-me com vários desafios que evidenciaram a complexidade e a importância desta ferramenta enquanto meio de avaliação. Como aponta Oliveira (2024), o portfólio é um instrumento que revela não só as conquistas, mas também as fragilidades da criança, tornando visível

a aprendizagem e o papel fundamental do educador nesse processo. Assim, o portfólio deve ir para além de um simples arquivo de registos, constituindo-se como uma ferramenta dinâmica que articula a observação, a documentação e a reflexão, respeitando a individualidade e os ritmos próprios de cada criança.

Ao longo do semestre, procurei selecionar, em conjunto com a criança, as propostas e trabalhos que considerávamos mais significativos para o seu desenvolvimento, tal como defendem Alves e Carvalho (2020), que destacam a importância da participação ativa das crianças na elaboração do portfólio para promover aprendizagens significativas em contexto. Desta forma, o portfólio tornou-se um reflexo não apenas dos resultados, mas de todo o percurso de aprendizagem, valorizando as estratégias, escolhas, desafios e interesses que emergiram nos diversos momentos da rotina e das propostas planificadas.

Reconheci também a necessidade de atribuir à criança um papel protagonista na construção deste documento, promovendo a sua participação na seleção e reflexão sobre o seu próprio desenvolvimento. Silva e Craveiro (2014) reforçam esta ideia, ao salientar que o portfólio possibilita conceder voz às crianças, permitindo-lhes envolver-se na avaliação do seu desempenho e consolidar a sua autonomia e autoestima.

Por fim, importa sublinhar que o portfólio deve respeitar a singularidade de cada criança, evitando comparações entre pares e valorizando a evolução individual. Esta abordagem contribui para uma avaliação mais justa, personalizada e inclusiva, destacando o progresso de cada criança dentro do seu próprio percurso, conforme Oliveira (2024) sugere.

Este processo exigiu um esforço constante de reflexão e adaptação, especialmente na organização e seleção das evidências, tendo em conta o feedback recebido para melhorar a qualidade do portfólio. Apesar dos desafios, esta experiência reforçou o valor do portfólio como uma ferramenta rica e significativa para a avaliação em contexto de educação pré-escolar.

Em suma, passo a citar o que escrevi na reflexão final desta Prática Pedagógica: “Este estágio foi uma lição de resiliência, humildade e aprendizagem contínua. Saímos mais fortes, mais conscientes e mais preparadas para fazer a diferença na vida das crianças e famílias. Post e Hohmann (2011):

"O educador de infância não é alguém que inevitavelmente 'sabe as respostas certas', 'incute conhecimento' ou mesmo 'motiva a criança a aprender'. Pelo contrário, é alguém que responde às aptidões, necessidades e interesses da 'criança que aprende', proporcionando verdadeiras oportunidades de actividades iniciadas pela criança que contribuem para o seu desenvolvimento" (Post e Hohmann, 2011, p.30)." (6º Reflexão em Jardim de Infância II, 2025, Apêndice 2)

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Esta parte II – dimensão investigativa destina-se a apresentar a dimensão investigativa desenvolvida no contexto de Creche, numa instituição privada no distrito de Leiria, no primeiro semestre do ano letivo 2023/2024.

Este capítulo está organizado de forma a facilitar a leitura, seguindo a estrutura por tópicos. Inicia-se com o enquadramento teórico. De seguida, apresenta-se a metodologia onde são abordados aspetos como a pertinência do estudo, pergunta de partida e objetivos de investigação. Expõe também as opções metodológicas, o contexto do estudo e participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o método de análise de dados. Posteriormente, descrevem-se os procedimentos da intervenção, seguidos da apresentação e discussão dos resultados. E por fim, apresentam-se as conclusões finais da investigação e as limitações do estudo.

4- ESTUDO INVESTIGATIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO JOGO SIMBÓLICO EM 3 CRIANÇAS COM 2 ANOS

4.1. INTRODUÇÃO

Educar crianças da primeira infância (0 aos 36 meses) em creche envolve mais do que apenas seguir rotinas, oferecer consolo e proporcionar conforto. Como afirmam Martins e Topa (1988), “Pela acção a criança assimila, pensa os acontecimentos que interessam (...)” (p.29), e embora estas ações sejam essenciais e significativas no cotidiano das crianças, a educação na primeira infância, de acordo com Post e Hohmann (2011), baseia-se em quatro pressupostos: “Bebés e crianças até aos três anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; [...] aprendem porque querem; [...] comunicam aquilo que sabem; [...] aprendem num contexto de relações de confiança” (p.23). Tudo o que a criança vivencia e sente, desde os primeiros anos, contribui para o seu desenvolvimento integral, influenciando a formação da sua personalidade.

4.1.1. PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A criança precisa vivenciar experiências que lhe possibilitem a descoberta de si mesma e do ambiente ao seu redor, para, posteriormente, compreender o outro e as relações que pode estabelecer, apropriando-se das interações sociais. O jogo simbólico destaca-se como uma prática fundamental que desde cedo as crianças utilizam para explorar o

mundo desconhecido e adaptar-se a ele. Segundo Antoniuk e Marques (2012), fundamentando-se na interpretação de vários autores, o jogo simbólico, enquanto linguagem humana, representa a relação entre o jogo e o símbolo, assumindo papel central no desenvolvimento infantil.

O jogo simbólico, caracteriza uma fase importante do desenvolvimento da criança, em que esta aumenta sua capacidade de partilhar brinquedos e brincar coletivamente, ainda que possa haver conflitos. Durante o jogo simbólico, as crianças assumem papéis sociais, interpretam situações e, assim, apropriam-se dos conhecimentos sobre o que as rodeia, ativando a imaginação e estruturando suas ações enquanto brincam. Como afirma Vygotsky (1991), no jogo, a criança encontra-se sempre acima da sua idade média, acima do seu comportamento quotidiano; no jogo, é como se fosse maior do que é na realidade.

A escolha deste tema para o presente estudo justifica-se pela relevância do jogo simbólico no contexto pedagógico, especialmente em crianças pequenas, entre os 2 e 3 anos, faixa etária na qual esta forma de brincar começa a ganhar maior expressão e complexidade. A prática do jogo simbólico acompanha o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais, configurando-se como um instrumento facilitador da evolução pessoal, da linguagem e da criatividade das crianças. Conforme destaca Vygotsky (1989), “é através da brincadeira e do jogo que a criança se desenvolve afetiva, social e cognitivamente” (p. 42).

Porém, apesar de seu valor reconhecido, o jogo simbólico nem sempre é explorado em contextos educacionais de forma intencional e planejada, o que pode limitar o potencial de desenvolvimento que esta prática oferece. Em muitos contextos, os educadores não se sentem plenamente preparados para estimular e mediar esse tipo de jogo, o que reforça a necessidade de investigações que aprofundem a sua importância e ofereçam ferramentas práticas para sua implementação pedagógica.

Dessa forma, esta investigação procura contribuir para a valorização do jogo simbólico na educação pré-escolar, destacando os seus benefícios e apresentando estratégias que possam motivar os educadores a integrar esta prática nas suas propostas educativas, proporcionando às crianças um ambiente rico em experiências significativas e promotoras do seu desenvolvimento integral.

Além disso, esta investigação tem também uma dimensão pessoal muito significativa. Desde pequena, o jogo simbólico foi uma presença constante na minha vida, funcionava como uma ponte para o meu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Através do jogo simbólico, pude explorar diferentes papéis, compreender melhor as relações humanas e estimular a minha criatividade e imaginação. Essa paixão pessoal levou-me a valorizar profundamente o impacto do jogo simbólico no crescimento das crianças e a desejar compartilhar esse significado nos contextos onde desenvolvo a minha prática pedagógica. Ao realizar este estudo, pretendo transmitir às crianças o prazer e a riqueza que o jogo simbólico pode proporcionar, assim como semear um interesse duradouro por essa forma de expressão tão importante para o desenvolvimento infantil.

4.1.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com este estudo, pretendo identificar e analisar as brincadeiras de jogo simbólico realizadas por três crianças de 2 anos na área da casinha, em contexto de creche. Além disso, procuro refletir sobre a relevância do jogo simbólico e da área da casinha para o desenvolvimento global das crianças.

Tendo como foco o desenvolvimento das crianças, partindo da questão: “Como é que três crianças de 2 anos brincam ao jogo simbólico na área da casinha em contexto de creche?”

Ainda no âmbito da problemática referida, bem como da pergunta de investigação em cima evidenciada, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar as brincadeiras de jogo simbólico de 3 crianças de 2 anos na área da casinha;
- Analisar as evidências recolhidas quanto às brincadeiras identificadas anteriormente;
- Refletir sobre a importância do Jogo Simbólico e da área da casinha em contexto de creche.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este subcapítulo destina-se a apresentar a revisão bibliográfica realizada, que serve de suporte ao estudo investigativo desenvolvido.

Serão explorados quatro eixos fundamentais: o desenvolvimento das crianças entre os dois e os três anos: o conceito e as implicações do jogo simbólico, o papel da interação no processo de aprendizagem e desenvolvimento, e a influência da organização do espaço, particularmente da área da casinha, no envolvimento e na expressão das crianças em contexto lúdico. Esta fundamentação teórica visa sustentar a relevância do estudo, contextualizar as observações efetuadas e orientar a análise dos dados.

4.2.1. DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 2 ANOS

Cada criança é única no seu processo de crescimento e aprendizagem, desenvolvendo-se ao seu próprio ritmo, com interesses, capacidades e necessidades específicas. Embora seja possível identificar marcos do desenvolvimento típicos para determinadas idades, é importa sublinhar que nem todas as crianças com dois ou três anos se encontram no mesmo ponto em cada área de desenvolvimento. Cabe, assim, aos profissionais de educação criar contextos ricos, estimulantes e afetivamente seguros, que respeitem a individualidade de cada criança e promovam o seu desenvolvimento global.

Aos dois anos, segundo Gesell (2000), o sistema de ação da criança ainda não está suficientemente amadurecido para sustentar relações interpessoais complexas. Nesta fase, prevalece o jogo solitário ou paralelo, sendo frequente que a criança prefira brincar sozinha ou apenas observar os outros, em vez de participar ativamente em interações cooperativas. Esta tendência não deve ser vista como uma limitação, mas sim como uma etapa natural do desenvolvimento social. O egocentrismo é uma característica marcante, refletindo-se na dificuldade em partilhar brinquedos ou em compreender o ponto de vista do outro, atitudes que, embora desafiadoras, são parte integrante da construção da identidade e da autonomia. Segundo Cupido (2016), a criança está

“numa fase pré-cooperativa, que é mais de observação daquilo que as outras fazem do que de participação. Não é capaz de partilhar; não é capaz, em regra, de deixar que mais alguém brinque com aquilo que é dela. Tem de aprender primeiro «é meu». E fá-lo agarrando-se às coisas e escondendo-as. Isso não é um defeito, é a única maneira que ela tem de adquirir orgulho naquilo que é seu. A prática de bater, afagar, apalpar, morder, entre outros é uma característica dos dois anos e deve ser encarada com compreensão por parte dos adultos.” (p.8)

Ao nível da linguagem, verifica-se um progresso significativo por volta dos dois anos. A criança começa a produzir frases simples, utilizando verbos, adjetivos e advérbios. Segundo Brazelton (2004), nesta fase, a linguagem adquire uma musicalidade própria, com expressões como “Quero aquilo” ou “Gato bonito”, revelando não só a expansão do vocabulário como também o início da estruturação do pensamento verbal. Compreende instruções simples e demonstra crescente capacidade para comunicar desejos, sentimentos e intenções, recorrendo também à linguagem gestual e corporal.

“Os monólogos não são apenas uma prática ou brincadeira, mas tentativas para dar sentido às experiências do dia-a-dia. (...) Destes monólogos ressalta que a experiência da criança tem um significado para ela e que está a desenvolver-se um sentido sobre si própria.”

Brazelton (2004, p.221 e 222)

Paralelamente, o jogo simbólico começa a emergir como uma forma de representação e expressão da realidade interior da criança. Através da imitação de comportamentos familiares ou da dramatização de situações quotidianas, a criança ensaia papéis, explora emoções e reorganiza mentalmente as experiências vividas. Tal como refere Brazelton (2004), o uso de bonecos ou objetos para encenar histórias ou diálogos evidencia não só o desenvolvimento da imaginação, mas também uma crescente capacidade cognitiva de estabelecer relações de causa-efeito, antecipar consequências e resolver problemas.

Aos três anos, o desenvolvimento torna-se ainda mais visível. A criança já demonstra maior capacidade de cooperação, começa a aceitar regras simples e inicia relações mais estáveis com os pares. A partilha surge de forma mais espontânea e começam a desenvolver-se sentimentos como empatia e compaixão, frequentemente mediados pela fantasia e imaginação. É também nesta idade que podem surgir os amigos imaginários, revelando uma complexidade emocional mais profunda e uma flexibilidade crescente da personalidade.

No domínio cognitivo, de acordo com Piaget (1996), a criança encontra-se no estágio pré-operatório, que se caracteriza pelo pensamento simbólico e egocêntrico. A linguagem, o desenho, o jogo e a dramatização são formas privilegiadas de representação da realidade. O jogo simbólico, em particular, assume aqui um papel central, permitindo

à criança organizar o seu pensamento, aliviar ansiedades e explorar o mundo que a rodeia de forma segura e criativa.

Em suma, compreender as características do desenvolvimento das crianças de dois e três anos permite ao educador reconhecer os sinais de progresso, adaptar as suas práticas pedagógicas e criar ambientes promotores de aprendizagem significativa onde o brincar, e em especial o jogo simbólico, se assume como uma ferramenta indispensável para o crescimento integral da criança.

4.2.2. A IMPORTÂNCIA DO JOGO SIMBÓLICO

Na primeira infância, as crianças ainda não possuem a capacidade de dominar a linguagem verbal de forma completa, nem as habilidades de leitura e escrita. Como tal, elas comunicam-se por gestos, expressões e sons, utilizando outros meios para interagir com o mundo à sua volta. Martins e Topa (1988) sublinham que “Diz-se, hoje em dia, que comunicar é apenas comunicar pela palavra é, sem dúvida, manifestamente insuficiente” (p. 28). Nesse contexto, a educadora deve proporcionar momentos de narração e leitura de histórias, nos quais as crianças apenas ouvem, permitindo que a comunicação se expanda para além da verbalização. A criança, como indicam Martins e Topa (1988), “adquire paralelamente à linguagem verbal outras linguagens que a apoiam na sua expressão e comunicação com o mundo que a rodeia” (p. 28), criando uma rede de significados e entendimentos que não se limita à palavra falada.

Embora as crianças pequenas não dominem as técnicas de leitura, são capazes de "ler" de diversas maneiras: visualmente, auditivamente, gestualmente, entre outras. Mesmo que o poder da escrita na infância não tenha o mesmo grau de permanência e registo que a palavra falada, a criança é capaz de registar simbolicamente através de desenhos, modelagem e outras formas de expressão, como uma tentativa de comunicar com o outro. Segundo Martins e Topa (1988), “a linguagem é, cada vez mais, multifacetada, e uma construção individual plena só se poderá adquirir com o domínio de várias linguagens” (p. 28), o que inclui tanto a linguagem verbal quanto a não verbal.

De acordo com Jenger (1975), o jogo simbólico permite à criança atribuir papéis fictícios que representam aspetos de sua experiência pessoal, tendências e desejos conscientes ou inconscientes. Neste tipo de jogo, a criança não apenas assume papéis, mas constrói um “universo de sinais e convenções” que serve como uma forma de se afirmar e construir

o seu Eu. Através do jogo simbólico, a criança expressa a sua vivência e a sua percepção do mundo, representando situações cotidianas e relacionando-se com figuras de grande influência, como os pais. Assim, como afirmam Martins e Topa (1988), "reproduz as características de personalidade das pessoas com que contacta e que mais influência têm no seu crescimento cognitivo e afetivo" (p. 29), permitindo-lhe construir a sua identidade e preparar-se para compreender e aceitar diferentes papéis sociais.

Vygotsky (1979) enfatiza a importância da relação entre o jogo e o desenvolvimento cognitivo, sugerindo que o desenvolvimento resulta da interação da criança com as pessoas ao seu redor. Através da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1979) propõe que a criança pode atingir níveis de desenvolvimento superiores aos que conseguiria sozinha, com o auxílio de adultos ou pares. Para Vygotsky,

“No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Pões em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação” (p. 138).

O jogo simbólico, ao envolver imitação e criatividade, facilita a criança a projetar-se em atividades adultas, ensaiando comportamentos, atitudes e situações do quotidiano.

Adicionalmente, Vygotsky (1999) atribui um papel central à imaginação no processo de criação infantil. No jogo simbólico, a criança não apenas replica o que observou, mas transforma essa experiência em algo novo, criando uma realidade que reflete as suas próprias necessidades e inclinações. Como Vygotsky (1999) destaca, “o jogo de criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança” (p. 12). Assim, o jogo simbólico não se limita à imitação, mas envolve uma reinterpretação criativa e emocional do mundo, crucial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

4.2.3. A ÁREA DA CASINHA E O IMPACTO NO JOGO SIMBÓLICO

A área da casinha pode ser uma área da sala de atividade que se deve encontrar intencionalmente organizada de forma a proporcionar múltiplas oportunidades de exploração e de jogo simbólico.

A disposição dos elementos e a diversidade dos materiais disponibilizados devem permitir às crianças recriar o recriar de situações do quotidiano familiar, assumindo diferentes papéis sociais, como cozinhar, servir refeições, fazer compras ou cuidar de um bebé. Segundo Brougère (2010) e Kishimoto (2011), a riqueza e a variedade dos recursos disponibilizados têm impacto direto na complexidade e na duração das interações simbólicas, favorecendo a imaginação, a negociação de papéis e o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais.

A acessibilidade dos objetos, colocados ao alcance das crianças e a organização visível por categorias facilitavam a autonomia e incentivavam a participação ativa no jogo. Como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), um espaço intencionalmente estruturado atua como mediador pedagógico, estimulando a criatividade e proporcionando experiências de aprendizagem significativas.

No contexto da creche, a área da casinha não serve apenas como cenário para o jogo simbólico, mas é um elemento central no ambiente educativo, potenciando a interação entre pares e a apropriação de experiências sociais e culturais.

4.3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo será exposta a abordagem metodológica que fundamenta este estudo. De forma mais detalhada, serão apresentadas as escolhas metodológicas, o enquadramento do estudo, a descrição dos participantes, os procedimentos adotados, as técnicas e métodos utilizados para a recolha de dados, bem como o modo como estes serão analisados.

4.3.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

O presente estudo assenta no paradigma interpretativo, fundamentando-se no raciocínio indutivo, onde o investigador procura compreender o objeto de estudo de maneira ampla e profunda (Fortin, 2009). Consoante Fortin (2009), é por meio de comportamentos, ações e palavras que se procura observar, descrever, interpretar e compreender “o fenómeno e o meio tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (p.22).

Este estudo é qualitativo pois permite ao investigador descrever e analisar os dados recolhidos. Segundo Bogdan e Biklen 1994, na investigação qualitativa o investigador é o instrumento principal, recolhendo diretamente do ambiente natural os dados necessários à sua análise. A investigação qualitativa tende a ser mais descritiva, havendo mais interesse pelo processo do que pelos resultados do produto. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de uma forma mais indutiva, em que o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas.

4.3.2. CONTEXTO DO ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O presente estudo foi concretizado em Creche, numa instituição privada, durante a Prática Pedagógica I- Creche, entre setembro e janeiro do ano letivo de 2023/2024. No que concerne aos participantes, este estudo foi realizado com três crianças do sexo feminino, todas com dois anos de idade (B., I., L.). Estas crianças foram escolhidas tendo em conta que eram as que mais brincavam ao jogo simbólico nos momentos de brincadeira livre. De forma a proteger a identidade das crianças, foram adotadas letras para as caracterizar. Em seguida, apresenta-se uma breve caracterização de cada participante, mobilizando a letra atribuída:

B. – Criança de 2 anos de idade, com um perfil bastante comunicativo e expressivo. Demonstrava interesse em participar nas conversas do grupo, revelando frequentemente vontade de partilhar as suas ideias sempre que era introduzido um novo tema.

I. – Criança de 2 anos de idade, com características comunicativas e criativas. Inicialmente tímida perante novas pessoas, revelava-se mais disponível e recetiva quando recebia demonstrações de afeto e atenção.

L. – Criança de 4 anos de idade, evidenciando traços de empatia e generosidade. Revelava preocupação com os outros e tinha o hábito de oferecer palavras de apoio. Apesar de ser comunicativo, por vezes optava por manter-se mais reservado, especialmente quando não se sentia totalmente seguro ou confortável para se expressar.

Além das interações entre as crianças, a estagiária (parceira de estágio da autora deste relatório) participou ocasionalmente numa brincadeira simbólica, através de perguntas. Esta intervenção foi intencional e limitada, de forma a não assumir papéis principais nem alterar a dinâmica do jogo, mas permitindo estimular a criança e aprofundar a sua

brincadeira. A presença da estagiária justifica as referências ao adulto observadas nas notas de campo e na análise dos dados (capítulo 4.4), evidenciando a mediação pedagógica como elemento do estudo.

4.3.3. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DA CASINHA

A área da casinha do contexto escolhido encontrava-se localizada num dos cantos da sala de creche onde decorreu o estudo. Era um espaço de pequena dimensão e estava delimitado por grandes móveis, que podiam ser abertos ou fechados conforme a necessidade, definindo assim a sua utilização no decorrer do dia.

No interior, encontrava-se uma cozinha em miniatura equipada com fogão, pia e bancada, acompanhada de uma janela, mesas e cadeiras adaptadas à altura das crianças, bem como uma cadeira de bebé. Os utensílios de cozinha, fabricados em materiais leves e seguros, estavam dispostos de forma visível e acessível às crianças.

Junto à cozinha, existia uma minimercearia organizada por prateleiras, com secções distintas para fruta, legumes, produtos de mercearia e carne/peixe, contendo alimentos de brincar em plástico ou tecido. Ao lado da área da casinha encontrava-se um móvel grande destinado à arrumação das camas, o qual, embora não fizesse parte da brincadeira, marcava fisicamente a proximidade entre esta zona e outras funções da sala.

A organização do espaço favorecia a circulação e a interação entre pares, criando oportunidades para a representação de papéis e a recriação de situações do quotidiano. Esta área manteve-se acessível durante todo o período de recolha de dados, sendo utilizada diariamente pelas crianças em momentos de jogo livre e de interações espontâneas.

4.3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como instrumento de recolha de dados, e de apoio ao registo da observação realizada (participante e direta), selecionou-se as notas de campo acompanhadas de registos fotográficos.

Neste estudo, recorre-se à observação participante, uma vez que é o próprio investigador que realiza a observação enquanto participa ativamente nas atividades desenvolvidas. A

observação participante consiste em formular questões sobre comportamentos humanos aparentes ou circunstâncias obtendo respostas a essas questões através da observação direta dos comportamentos dos sujeitos durante um determinado período ou com uma frequência específica (Fortin, 2000). A observação direta, apoiando-se na observação visual, capta os comportamentos no exato momento em que ocorrem (Quivy e Campenhoudt, 2008).

As notas de campo descrevem de forma clara minuciosa, o que os participantes dizem e fazem (Coutinho, 2001). Para fundamentar as notas de campo, foi utilizado o registo fotográfico e, segundo Bodgan e Bicklen (1994), é um método simples na qual o investigador realiza um inventário das suas observações no local da investigação.

Neste sentido, acredito que a utilização articulada da observação participante, das notas de campo e do registo fotográfico revelou-se essencial para a construção de uma base sólida de dados. Cada um destes instrumentos contribuiu de forma complementar para uma compreensão aprofundada das dinâmicas observadas, permitindo uma análise mais rigorosa e coerente com os objetivos da investigação.

4.3.5. PROCEDIMENTOS

Durante este estudo, não defini um momento específico para a recolha de dados. Em vez disso, optei por integrar a observação no contexto natural da rotina da creche, respeitando os ritmos e interesses das crianças. Planeei a brincadeira livre como contexto privilegiado para a observação, por considerar que esta proporciona espontaneidade e autenticidade nas interações infantis.

Os momentos relevantes para a investigação foram surgindo de forma natural ao longo da brincadeira na área da casinha. Enquanto observava, mantinha uma participação ativa, dialogando com as crianças, escutando-as e interagindo de forma espontânea durante as suas brincadeiras. Os momentos de brincadeira selecionados para o registo aconteciam sempre que considerava relevante a natureza da brincadeira das crianças e o potencial de desenvolvimento que ela poderia proporcionar. Ao todo foram registados 12 momentos de observação entre novembro de 2023 e janeiro de 2024 (tabela 1) recorrendo a notas de campo apoiadas com registo fotográfico (ver apêndice 4 a 13)

Tabela 1- Cronograma das observações

Cronograma do período de recolha de dados		
Criança	Brincadeira	Data
B.	“Cozinhar como a mãe.”	27 de novembro 2023
	“Igual ao cabeleireiro da tia.”	11 de dezembro 2023
	“O cabeleireiro.”	13 de dezembro 2023
	“Os parabéns.”	8 de janeiro 2024
I.	“Pão da mãe.”	25 de outubro 2023
	“Vestir o bebé.”	21 de novembro 2023
	“Xiu, o bebé tá dormir”	19 de dezembro 2023
	“Os parabéns.”	8 de janeiro 2024
L.	“Adormecer e mimosos.”	13 de novembro 2023
	“Eu já sou grande.”	29 de novembro 2023
	“O cabeleireiro.”	12 de dezembro 2023
	“Os parabéns.”	8 de janeiro 2023

4.3.6. MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

De forma a tratar os dados recolhidos realizarei a análise de conteúdo. Em conformidade com Dias (2009, p.189) “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que serve para identificar e descrever de forma objetiva e sistemática, os conteúdos que se manifestam nas comunicações e, portanto, das propriedades linguísticas das pessoas ou grupos sociais”.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi organizada com base em categorias temáticas previamente definidas, alinhadas com os objetivos da investigação e suportadas em fundamentos teóricos. Estas categorias emergiram da leitura aprofundada das notas de campo e do cruzamento com a literatura sobre desenvolvimento infantil e, jogo simbólico. A análise procurou identificar regularidades e sentidos nas ações, interações e expressões verbais das crianças durante os momentos de brincadeira na área da casinha. Estas categorias foram:

1. **Brincadeira Simbólica** – que abrange situações em que as crianças recriam contextos familiares, dramatizam papéis ou simulam eventos sociais;
2. **Interação social e Comunicação** – Que analisa as interações verbais e não verbais com adulto e pares;
3. **Resolução de problemas** – que evidencia o modo como as crianças resolvem simbolicamente experiências pessoais vividas;
4. **Organização Social e Mediação do Adulto** – que observa como as crianças organizam o jogo em grupo e de que forma a presença do adulto contribui para ampliar e enriquecer a experiência simbólica.

4.4. ANÁLISE DOS DADOS, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este subcapítulo destina-se à análise dos dados recolhidos e apresentação e discussão dos resultados obtidos, cruzando-os com ideias-chave de autores de referência mencionados no enquadramento teórico.

Tendo em conta a questão de partida “Como é que três crianças de 2 anos brincam ao jogo simbólico na área da casinha em contexto de creche?” e os objetivos definidos, a análise será organizada em dois momentos: Em primeiro lugar, procede-se à análise individual de cada criança, descrevendo episódios observados e interpretando-os segundo as categorias realiza-se uma análise comparativa e reflexiva mais geral, de modo a refletir sobre a importância do jogo simbólico e da área da casinha em contexto de creche.

4.4.1. ANÁLISE DA BRINCADEIRA DA CRIANÇA B.

A análise dos episódios observados com a Criança B. permite compreender de que forma o jogo simbólico se manifesta através das diferentes categorias.

Na Brincadeira Simbólica, B. recria experiências do quotidiano, nomeadamente no episódio “Cozinhar como a mãe” (Apêndice 4), onde utiliza objetos de forma representativa e atribui-lhes significados imaginativos. Também no episódio “O Cabeleireiro” (Apêndice 5), desempenha papéis sociais diversificados, assumindo funções de cuidado e de profissional. Este tipo de brincadeira confirma a visão de Piaget (1962), segundo a qual o faz-de-conta permite à criança assimilar e transformar experiências familiares.

Na dimensão da Interação social e Comunicação, a Criança B. demonstra capacidade para envolver pares nas suas narrativas, recorrendo a linguagem oral expressiva e

funcional. Frases como “Não chores, não há problema” revelam não só comunicação eficaz, mas também empatia. No episódio “Os Parabéns!” (Apêndice 7), lidera uma interação coletiva em que organiza a participação de todos, confirmando a perspectiva de Vygotsky (2007) sobre o papel mediador da linguagem na construção de significados partilhados. Relativamente à Resolução de problemas, B. evidencia flexibilidade e criatividade. No “Cabeleireiro”, perante a dificuldade da boneca que “chora”, utiliza a linguagem simbólica para acalmar e encontrar uma solução. Este tipo de ensaio de alternativas reforça a ideia de Bruner (1983) de que o jogo simbólico é espaço de experimentação.

No que respeita à Organização Social e Mediação do Adulto, B. tende a assumir papéis de liderança, sobretudo em brincadeiras coletivas, como no episódio “Os Parabéns!”. Simultaneamente, a mediação do adulto foi essencial para valorizar iniciativas, enriquecer os enredos e promover aprendizagens. Como sublinha Oliveira-Formosinho (2016), a intervenção intencional do educador potêcia o jogo simbólico como oportunidade educativa.

Em síntese, a Criança B. revelou grande capacidade de recriar experiências familiares, interagir e comunicar de forma eficaz, resolver problemas criativamente e assumir papéis de organização social, evidenciando a riqueza do jogo simbólico para o seu desenvolvimento global.

4.4.2. ANÁLISE DA BRINCADEIRA DA CRIANÇA I.

A Criança I. destacou-se pela forma particular como utilizou a área da casinha, revelando comportamentos simbólicos consistentes.

Na dimensão da Brincadeira Simbólica, observou-se que I. atribui novos significados aos objetos e participa em enredos imaginativos. No episódio “Dar de comer ao bebé” (Apêndice 8), demonstra capacidade de representar práticas familiares, utilizando talheres e pratos de forma funcional. Este tipo de jogo confirma a importância referida por Piaget (1962), que sublinha a assimilação do real pela ação simbólica.

No domínio da Interação social e Comunicação, a Criança I. revelou grande iniciativa para dialogar com pares e adultos, utilizando frases curtas, mas eficazes para organizar a ação. No episódio “Telefonema para a mãe” (Apêndice 9), finge falar ao telefone, utilizando a linguagem como ponte entre realidade e imaginação. Tal prática corrobora a ideia de Vygotsky (2007) sobre a linguagem como mediadora da experiência social.

Relativamente à Resolução de problemas, I. demonstra capacidade para encontrar soluções simples diante de desafios. Quando não encontra determinado objeto, substituiu-o por outro semelhante, mostrando flexibilidade simbólica. Esta estratégia confirma a noção de Bruner (1983), que entende o jogo como um contexto privilegiado para experimentar alternativas.

Na dimensão da Organização Social e Mediação do Adulto, I. mostrou-se disponível para assumir papéis propostos por outros, ajustando-se às dinâmicas coletivas. A mediação do adulto foi essencial ao sugerir novas ideias, ampliando a complexidade das narrativas. Como defende Oliveira-Formosinho (2016), o envolvimento intencional do educador permite ressignificar a experiência lúdica e promover aprendizagens mais ricas.

Assim, a análise da Criança I. demonstra que o jogo simbólico na área da casinha constituiu espaço de expressão da sua criatividade, desenvolvimento da linguagem e interação social, sempre sustentado pela mediação educativa.

4.4.3. ANÁLISE DA BRINCADEIRA DA CRIANÇA L.

A observação da Criança L. revelou formas singulares de participação no jogo simbólico. Na Brincadeira Simbólica, L. mostrou especial interesse em recriar rotinas familiares. No episódio “Pôr a mesa para o jantar” (Apêndice 10), distribuiu pratos e talheres de forma organizada, evidenciando capacidade de representação mental de experiências do quotidiano. Piaget (1962) destaca precisamente esta apropriação da realidade pela imitação e transformação.

Quanto à Interação social e Comunicação, L. envolveu-se ativamente com os colegas, utilizando expressões verbais e gestos para coordenar ações. No episódio “Brincar à família” (Apêndice 11), distribuiu papéis (“tu és o pai, eu sou a mãe”), mostrando capacidade de negociação e construção conjunta de narrativas, em consonância com Vygotsky (2007), que realça a importância do faz-de-conta na socialização.

No domínio da Resolução de problemas, L. mostrou criatividade ao ultrapassar dificuldades. Quando um objeto pretendido não estava disponível, improvisou com outro material, atribuindo-lhe novo significado simbólico. Tal como salienta Bruner (1983), o jogo oferece à criança oportunidades de flexibilidade e invenção.

Relativamente à Organização Social e Mediação do Adulto, L. alternou entre papéis de liderança e de colaboração. O adulto desempenhou papel facilitador ao introduzir novos

desafios e apoiar a organização da brincadeira, confirmando a perspectiva de Oliveira-Formosinho (2016) sobre a mediação educativa como potenciadora da ação infantil.

Em síntese, a Criança L. demonstrou como o jogo simbólico na área da casinha se torna espaço de experimentação de papéis, expressão da linguagem e criatividade, favorecendo tanto aprendizagens individuais como coletivas.

4.4.4 APRECIÇÃO E COMPRAÇÃO DAS BRINCADEIRAS DAS TRÊS CRIANÇAS

A análise comparativa das brincadeiras simbólicas das três crianças (B., I. e L.) permite identificar semelhanças e diferenças nas formas como cada uma se envolve no jogo, expressa emoções, desenvolve a linguagem e interage com o contexto e com os pares.

De forma geral, todas as crianças demonstram competências significativas na representação simbólica e na construção de narrativas durante o jogo na área da casinha. Contudo, cada uma revela traços individuais na expressão e na apropriação do espaço lúdico, contribuindo para a riqueza e diversidade das interações observadas.

B. apresenta-se como uma criança bastante comunicativa e expressiva, utilizando a linguagem de forma funcional para organizar o jogo, nomear objetos e papéis, bem como para manifestar emoções e intenções. A sua brincadeira destaca-se pelo uso frequente da fala e pela criatividade na construção das histórias.

I. mostra uma tendência inicial para a timidez, que diminui significativamente quando está em contextos de segurança e afeto, evidenciando uma comunicação mais espontânea e uma capacidade crescente para elaborar narrativas simbólicas ricas e coerentes. A sua brincadeira é marcada pela expressão emocional e pela empatia, especialmente no cuidado com o boneco e na interação com a adulta estagiária.

L., demonstra traços de empatia, colaboração e capacidade de oferecer suporte aos pares. A sua participação no jogo simbólico inclui momentos de maior reserva, mas também episódios de protagonismo comunicativo e emocional.

Um episódio fundamental para a análise conjunta é a brincadeira “Os Parabéns”, em que as três crianças estiveram envolvidas simultaneamente. Este momento partilhado representa um espaço de convergência das suas competências, revelando a capacidade

para o jogo coletivo, a negociação de papéis, a partilha de afetos e a construção conjunta de significados. A interação social durante este episódio evidencia o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas, mostrando como o jogo simbólico funciona como plataforma também para a aprendizagem colaborativa.

Estes resultados reforçam a importância de criar contextos educativos que favoreçam tanto a expressão individual como a interação social, cumprindo assim a proposta inicial do estudo.

4.4.5 REFLEXÃO DA IMPORTÂNCIA DA ÁREA DA CASINHA NA CRECHE

A área da casinha é um dos espaços mais emblemáticos em creche pois proporciona às crianças a possibilidade de recriar situações do quotidiano. O jogo simbólico na área da casinha permite às crianças representarem a realidade e atribuírem significados ao mundo que as rodeia, funcionando como um mediador essencial no seu desenvolvimento holístico.

Segundo Vygotsky (1998), o jogo simbólico assume um papel central no desenvolvimento da criança, uma vez que possibilita a criação de uma “zona de desenvolvimento proximal”, onde, através da representação e da interação com os pares e adultos, a criança desenvolve-se mais. Também Zabalza (1998) sublinha que a área da casinha, ao oferecer materiais ligados ao quotidiano, possibilita que as crianças interpretem papéis sociais, construam narrativas e se apropriem de regras sociais, isto foi visto nos resultados da análise das três crianças onde cada uma com diferentes objetos assumiram diferentes papéis.

Em contexto de creche, e baseando-me nos resultados obtidos constato que a área da casinha ganha uma relevância particular por permitir a ligação entre as experiências familiares e o ambiente educativo. As crianças de dois anos, ao reproduzirem gestos e rotinas que observam no seio familiar, encontram neste espaço uma oportunidade de expressão afetiva e de segurança emocional (Oliveira-Formosinho, 2007). A reprodução de ações simples, como dar de comer ao boneco ou preparar uma refeição, constitui um suporte importante para a construção da identidade e para a compreensão do mundo social.

Hohmann e Weikart (2009), defendem que a organização intencional de áreas de interesse, como a casinha, promove a autonomia da criança, a tomada de decisões e a aprendizagem ativa, como foi visto nos resultados obtidos e identificados na análise feita. Para além disso, a acessibilidade e a variedade de materiais são fundamentais: utensílios de cozinha, roupas, bonecos e outros objetos do quotidiano permitem que a criança desenvolva a imaginação, enriqueça o vocabulário e construa cenários de interação social.

Deste modo, a área da casinha revela-se um recurso pedagógico essencial no quotidiano da creche. A sua existência e valorização constituem uma condição para que o jogo simbólico se desenvolva em toda a sua potencialidade, proporcionando às crianças oportunidades para aprenderem com os pares, construírem narrativas próprias, expressarem emoções e consolidarem competências sociais e comunicativas. Além disso, a presença do adulto nas brincadeiras na área da casinha, como mostrado na nota de campo nº 2 (Apêndice 5), revela uma aprendizagem significativa para a criança. Acima de tudo, acho que é importante salientar que o espaço em creche não é estanque, as áreas devem ser flexíveis e consoante os interesses das crianças.

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo permitiu aprofundar a compreensão sobre a influência do jogo simbólico no desenvolvimento de três crianças de dois anos na área da casinha. De forma geral, os objetivos delineados foram alcançados, tendo sido possível observar diferentes tipos de brincadeiras (cabeleireiros, mães, bebés...) através do jogo simbólico.

Relativamente à identificação das brincadeiras, foi evidente que as três crianças participam ativamente em atividades simbólicas, com destaque para a brincadeira comum “Os Parabéns”, onde as interações conjuntas facilitaram a partilha e a cooperação. Estas situações foram essenciais para compreender como o jogo simbólico funciona como espaço privilegiado o desenvolvimento e aprendizagem a vários níveis.

A análise das interações das crianças participantes durante o jogo simbólico também revelou que as crianças vão construindo o seu vocabulário e a capacidade de comunicação através das trocas simbólicas e do diálogo espontâneo, enquanto se desenvolvem a nível social e emocional. Empatia pelo outro e partilhando o espaço e alguns objetos e brincadeiras.

Para além destes aspetos, os dados evidenciaram ainda a relevância da organização do espaço educativo. A área da casinha, enquanto cenário simbólico, mostrou-se importante para a criação de oportunidades de representação de papéis, de ligação entre as experiências familiares e o ambiente da creche. Assim este espaço, ao oferecer materiais ricos, funciona como mediador pedagógico, potenciando aprendizagens significativas e a construção da identidade da criança.

Apesar dos resultados encorajadores, o estudo enfrentou algumas limitações, nomeadamente a dificuldade em conciliar a recolha de dados com a rotina diária da creche e o curto período de observação. A experiência limitada enquanto investigadora também condicionou, em alguns momentos, a articulação entre participação, observação e registo documental.

No entanto, este trabalho reforçou a importância de valorizar o jogo simbólico como ferramenta fundamental no desenvolvimento infantil e incentivou-me a aprofundar a minha prática pedagógica nesta área.

Para concluir, deixo uma reflexão que sintetiza a essência do trabalho da criança:

"Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola e disser que brinquei.

Não me entendam mal

Porque a brincar, estou a aprender.

A aprender a trabalhar com prazer e eficiência

Estou a preparar-me para o futuro

Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar." (Wadley, 1974)

Que esta investigação sirva de inspiração para que todos os educadores reconheçam no jogo simbólico o verdadeiro trabalho da criança e o seu papel essencial no seu desenvolvimento holístico.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Concluir este relatório representa para mim um momento de grande significado pessoal e profissional. Este percurso exigiu dedicação, adaptação e muita aprendizagem, reforçando o meu compromisso com a educação de infância e com o desenvolvimento das crianças. Percebo cada vez mais que o papel do educador vai muito além de transmitir conhecimento, é também um papel de escuta ativa, de presença atenta e de criação de espaços onde as crianças possam explorar, brincar e crescer com segurança.

O estudo desenvolvido proporcionou-me uma visão mais profunda sobre a importância do jogo simbólico no desenvolvimento infantil. Apesar das dificuldades e limitações encontradas ao longo do caminho, acredito que esta experiência me tornou uma profissional mais consciente da complexidade e da beleza do processo educativo.

Brincar é uma das formas mais sérias de viver, esta frase inspira-me a valorizar o jogo simbólico não só como uma atividade lúdica, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É neste espaço de brincadeira que as crianças constroem sentidos, experimentam o mundo e desenvolvem as suas competências para a vida.

Por fim, reafirmo a minha vontade de continuar a crescer enquanto educadora, sempre aberta a aprender, refletir e adaptar a minha prática para promover o bem-estar e o desenvolvimento de cada criança, respeitando o seu ritmo, a sua individualidade e a sua VOZ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, C. I., & Carvalho, S. V. (2020). Construção de portfólios de aprendizagens. *Incentivar pedagogias diferenciadas, Cadernos de Educação de Infância*(119), 3.

Antoniuk, M., & Marques, D. (2012). *As diferentes linguagens da criança: O jogo simbólico*. http://www.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/as_diferentes_linguagens_da_crianca_e_o_jogo_simbolico1.pdf

Avô, A. B. (1988). *O desenvolvimento da criança* (1ª ed.). Texto Editora.

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Allyn and Bacon.

Brazelton, T. B. (2004). *Os primeiros anos de vida: O desenvolvimento do comportamento da criança de 0 a 3 anos*. Climepsi Editores.

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.

Bruce, T. (2001). *Learning through play: Babies, toddlers and the foundation years*. Hodder & Stoughton.

Craveiro, D. (2016). Identidade profissional e formação inicial: Os educadores de infância em contexto. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 70(1), 37–46. <https://doi.org/10.35362/rie7012563>

Cupido, C. (2016). *Educar com coração*. Matéria-Prima Edições.

Coutinho, C. P. (2001). Notas de campo na pesquisa qualitativa: Aspectos técnicos e éticos. *Revista de Enfermagem Referência*, 1(1), 65–74.

Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: A lógica do processo em ciências sociais*. Psico & Soma.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016a). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016b). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos da metodologia qualitativa* (2ª ed.). Lusociência.
- Formosinho, J. O. (2007). *Pedagogia da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed.
- Formosinho, J. O., & Pascal, C. (2018). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação*. Penso.
- Ganhão, F. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal).
- Gesell, A. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Dom Quixote.
- Henriques, P. N. (s.d.). Estudo caso [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. IC-online. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1833/1/Neuza%20Henrique%20%202015.pdf>
- Henriques, F. (s.d.). Introdução à investigação qualitativa [Documento não publicado].
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância* (2ª ed.). Textos de Educação.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: Uma pedagogia do brincar para a infância. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 37–51). Artmed.
- Leite, B. (2022). Prefácio e leitura comentada. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *A voz e a agência da criança* (pp. 9–13). ESECS, APEI.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Malrieu, P. (1996). *La construccion de lo imaginário*. Ed. Guadarrama.
- Martins, M., & Topa, J. (1988). Do jogo simbólico ao jogo dramático: O papel dos educadores. *Cadernos de Educação de Infância*, (5), 29.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Oliveira, A., Espain, A., Abelheira, I., & Lemos, L. (2021). Reflexão crítica sobre análise de discurso. In A. P. Costa, A. Moreira, & P. Sá (Coords.), *Reflexão em todo de metodologias de investigação: Análise de dados* (Vol. 3, pp. 29–43). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/dws9-6j98>
- Oliveira, M. (2024). *Documentar e avaliar o quotidiano e as aprendizagens da criança* (1ª ed.). Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*. Penso.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2024). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação*. Penso.
- Oliveira, R. V. (2017). Da creche ao jardim de infância: Interações/brincadeiras e perspectivas dos intervenientes [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. IC-online. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2910/1/Tese_Vânia%20Oliveira.pdf
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). McGraw-Hill de Portugal.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press. (Obra original publicada em 1936)
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company. (Obra original publicada em 1945)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1984). *A imagem mental na criança*. Livraria Civilização.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)* (2ª ed.). Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Gradiva.
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Papa-Letras.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: Considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*.
- Sim-Sim, I., Silvia, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano Edições Técnicas.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciências; Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Vygotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2ª ed., 3ª tri.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed., M. P. Rocha, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)

Wadley, A. (1974) *Apenas a Brincar*.

<https://brainstorminglptic.blogspot.com/2012/01/apenas-brincar-de-anita-wadley.html>

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

APÊNDICES

Apêndice 1- 7.º REFLEXÃO SEMANAL EM CONTEXTO DE CRECHE: 2023

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche foi no proposto pela docente Rita Leal a elaboração de uma breve reflexão individual sobre os dias de intervenção, quatro, cinco e seis de dezembro na Prática.

Esta semana senti a necessidade de refletir sobre os comportamentos das crianças e a mudança dos mesmo nesta idade. Após algumas leituras percebi e senti que as crianças da sala estão a entrar nos “terrible two”, o que significa ser o indício saudável de que a criança procura autoafirmar-se (Folques, 2021). Esta é uma fase caracterizada por comportamentos desafiadores, birras e uma forma de começarem a expressar o que sentem (as suas emoções), “a criança à medida que vai crescendo começam a conhecer os seus comportamentos e a entender que as emoções estão associadas” (Rebelo, 2018, p.16).

Esta é uma fase que para os Educadores e para os pais requer paciência, empatia e compreensão, pois é uma fase de grandes mudanças para as crianças. Até esta idade as crianças seguiam aquilo que lhes diziam e decisões de outros, agora tem a capacidade de dar opiniões, de ter vontades/desejos, gerando assim uma enorme necessidade de tomar decisões por si.

Durante esta semana senti que as crianças estavam “crescidas”, três delas deixaram de usar fralda (só usam durante a sesta), pedem recorrentemente para ir acasa de banho e tem autonomia suficiente para ir quando querem.

Há uma criança que está numa fase de negação constante (faz parte desta fase dos terrible two) e responde “não” a praticamente tudo, esta semana estava a mudar-lhe os sapatos e ela respondeu-me “não quero”, perguntei-lhe se não queria os sapatos e ela disse “não”, não insisti com ela e disse “Preferes calçar os sapatos mais daqui a bocado?” e ela disse-me: “sim!”, nem passado cinco minutos estava ao pé de mim para calçar os sapatos. Percebi que esta criança estava a “impor-se” perante a minha decisão e que estava a espera que eu percebesse que ela já conseguiu decidir quando se queria calçar e fazê-lo sozinha. Ao abordar estes comportamentos com empatia, oferecendo escolhas controladas e redirecionando de forma positiva, consigo contribuir para um ambiente mais tranquilo durante esta fase complicada. Em suma, o papel do Educador é, naturalmente, essencial na mediação de toda esta fase, segundo Estrela (2008), “(...). Se o bem-estar e a implicação das crianças aumentam, o educador saberá que está no caminho correto: aumenta a sua autoconfiança e ajuda-as a tornarem-se mais fortes na vida; alimenta a sua curiosidade e ímpeto exploratório; ajuda-as/auxilia-as a desenvolver as suas competências e talentos.” (p.55)

Referências Bibliográfica:

Estrela, M.T. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. [Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico]. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Folques, C. (2021). *Birras e desobediência na Infância- Dicas para Pais*. Portal C&F, SPP 2021.02.28. Centro Hospitalar de Leiria. [hYp://criancafamilia.spp.pt/media/139004/Birras-e-desobediencia.pdf](http://criancafamilia.spp.pt/media/139004/Birras-e-desobediencia.pdf)

Gouveia, R. (2009). *As birras na criança*. Revista de RPMGF , 702-5.

APÊNDICE 2- 6º REFLEXÃO SEMANAL EM JARDIM DE INFÂNCIA II: 2025

Guião da Reflexão VII

Introdução:

- O fim de uma prática é sempre um marco significativo na vida profissional e pessoal.
- Este momento simboliza não apenas o fim de uma etapa, mas também o amadurecimento enquanto futura educadora.

Desenvolvimento:

Desafios da Adaptação:

-Mudança de contexto:

- Passagem de um pré-escolar privado para o público, trazendo desafios e aprendizagens únicas.
- A adaptação ao novo ambiente, às novas rotinas e à dinâmica da instituição.

O desconhecido:

- As estagiárias, a educadora cooperante e a própria instituição eram como peças de um puzzle que precisavam ser encaixadas.
- Sentimentos de incerteza e desconforto no início da experiência.
- Necessidade de adaptação:
- Aprender a observar, escutar e compreender os valores e práticas da nova realidade.
- Gradualmente, encontrar o nosso lugar e adaptar-nos às exigências do contexto público.

O Crescimento durante a prática:

- Desafios iniciais como catalisadores de crescimento:
- A dificuldade inicial foi o caminho para o desenvolvimento.
- A orientação da educadora cooperante:
- Aprender a confiar mais nas nossas capacidades e a integrar práticas nas dinâmicas da sala.
- A relação com a Margarida, que começou como companheira de jornada, tornou-se fundamental para a partilha de dificuldades e vitórias.

Preparação para a Nova Etapa:

- Sentimento de prontidão:
- O estágio ajudou a fortalecer a confiança e as competências necessárias para a próxima etapa.

- A adaptação difícil foi um treino para lidar com a imprevisibilidade e diversidade da educação.
- Reflexão sobre o caminho a seguir:
- Conscientes de que o futuro terá desafios, mas agora com as ferramentas adequadas para enfrentá-los.

Conclusão:

- Este estágio foi uma lição de resiliência, humildade e aprendizagem contínua.
- Saímos mais fortes, mais conscientes e mais preparadas para fazer a diferença na vida das crianças e famílias.

Citação final de Post & Hohmann (2011):

- "O educador de infância não é alguém que inevitavelmente 'sabe as respostas certas', 'incute conhecimento' ou mesmo 'motiva a criança a aprender'. Pelo contrário, é alguém que responde às aptidões, necessidades e interesses da 'criança que aprende', proporcionando verdadeiras oportunidades de actividades iniciadas pela criança que contribuem para o seu desenvolvimento" (Post & Hohmann, 2011, p.30).

Referências Bibliográficas:

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICE 3- Descrição detalhada do Projeto das Formigas

1. “Será que as formigas gostam de açúcar?” – primeira fase do projeto

O que pensamos?	O que queremos saber?
“A formiga é esperta” (A. L.)	“Será que há formigas de várias cores?” (G.)
“As formigas gostam de açúcar” (G.)	“Será que elas são amigas das abelhas?” (C.)
“E depois elas deitam-se no chão, na terra” (L.)	“O que é que será que as formigas fazem?” (D.)
“E depois elas engolem o açúcar” (C.)	“Será que as formigas mudam de cor sozinhas quando está calor?” (A. L.)
“Elas fazem casas” (D.)	“Será que as formigas choram?” (A. L.)
“As formigas comem flores e depois as folhas caem” (L.)	“As abelhas fazem zzz... e as formigas?” (D.)
“Algumas são vermelhas” (G.)	“Os elefantes cabem nos buracos das formigas? E os gatos?” (M. I. A.)
“Quando comem flores elas ficam bonitas” (C.)	

Figura 2- O que pensamos sobre as formigas.

Figura 1- O que queremos saber sobre as formigas?

2. Segunda fase do projeto

Nesta segunda fase planeiam-se os primeiros passos a dar para desenvolver o projeto (Vasconcelos et al., 2011) e, desta forma, baseando-nos no interesse mostrado pelas crianças em “sabe mais” sobre as formigas, começamos por nos reunir em grande grupo e relembramos a situação desencadeadora que deu origem a esta curiosidade, iniciando assim o projeto.

Começamos pelo levantamento (autónomo) e registo (feito por nós, adultas) de como as crianças pretendiam descobrir e o que queriam fazer para responder às perguntas e curiosidade que tinham (mencionadas em cima). O quadro abaixo apresenta essas mesmas ideias:

O que queremos fazer.../ Como vamos procurar?
“Procurar com uma lupa à rua” (G.)
“Fazer uma casa pequena para as formigas” (D.) “E uma cama” (C.)
Desenhar formigas para descobrir as partes do corpo.
“Podemos descobrir nos computadores, telemóveis e tablet” (D.)
Construir uma caixa com formigas lá dentro e colocar ao sol para ver se mudam de cor ou no frio.
Quando colocarmos as formigas na caixa fazer silêncio para ver se ouvimos.
Fazer uma caixa com furos e colocar uma abelha e umas formigas para ver se são amigas.

Figura 3- O que queremos fazer e como vamos procurar?

Ao longo de todo o projeto, uma das características mais destacadas foi justamente a autonomia das crianças, realçando a sua capacidade para construir as suas próprias aprendizagens. Assim, a seguir, apresentamos alguns dos momentos vividos em que essa autonomia é evidenciada, seja através da voz das próprias crianças, seja através dos seus registos.

3. Terceira fase do projeto

No dia 24 de abril fomos à escola da floresta e começamos a responder a algumas perguntas. Descobrimos que existem formigas com a cabeça vermelha e “vimos a casa delas” (L.) que se chama Formigueiro. Com a ajuda de lupas observamos as formigas a irem para os formigueiros “em fila” (E.). Ainda conseguimos responder a uma pergunta das crianças “Os elefantes cabem nos buracos das formigas? E os Gatos?”, após observamos os formigueiros as crianças concluíram que “só cabem insetos e bichos muito pequenos” (D.) e “o elefante é muito grande não dá” (G.).



Figura 4- Fotos a explorar na escola da floresta

As crianças utilizaram recursos que identificaram como úteis, como açúcar (para atrair as formigas), lupas (para observá-las melhor) e pás (para apanhá-las sem as magoar). Esperava-se que as crianças tomassem consciência das suas tarefas,

fizessem escolhas próprias, demonstrassem curiosidade e criatividade, ampliassem o vocabulário e conhecimento, e desenvolvessem pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas.

No dia 29 de abril, fomos até ao pinhal perto da Instituição para apanhar as formigas e observá-las na sala de atividade. Ao observarmos as formigas em silêncio respondemos a mais duas questões:

Pergunta	Resposta
“As abelhas fazem zzz... e as formigas?” (D.)	“Não ouvimos nada, zero.” (M. I. A.), “As formigas não fazem barulho.” (A. L.), “As formigas só se ouvem a noite.” (D.)

Figura 5- Tabela realizada no dia 29 de abril

Ainda neste dia, as crianças responderam também à pergunta “Se elas são amigas das abelhas?”, a resposta a essa pergunta foi dada pelas crianças sem pesquisar em algum lugar, pois a experiência que elas queriam fazer não foi possível realizar.

Pergunta	Resposta
“Se elas são amigas das abelhas?” (E.)	“Não, porque abelha vai picar as formigas” (C.) “as abelhas matam as formigas” (G. e L.)

Figura 6-Tabela realizada no dia 29 de abril



Figura 7- Crianças apanhar as formigas e a observá-las na sala

No dia 8 de maio, fizemos as nossas próprias formigas com barro e descobrimos que a formiga tem três partes do corpo “Cabeça” (M. I. A.), “Corpo” (A. L.) e “Rabo” (G.) e tem “3 patas de cada lado, tem 6 patas todas” (C.) e tem três partes do corpo “Cabeça” (M. I. A.), “Corpo” (A. L.) e “Rabo” (G.).

Ao construirmos a formiga em barro houve uma criança que fez uma observação interessante dizendo “A formiga tem 3 patas de lado, então tem 6 todas”, a criança explicou-nos que a formiga tinha três patas de cada lado logo tinha seis ao todo, contanto cada pata da formiga. A partir deste dia a criança começou a fazer estas contas e vinha-nos mostrar. As restantes crianças do projeto apenas se interessaram pelo facto de contarem as seis patas.

Ainda neste dia, respondemos a mais uma questão colocada pelas crianças, “Será que as formigas mudam de cor sozinhas quando está calor?” (A. L.). Ao sol vimos que “elas não mudaram de cor” (C., G., E.) e fomos até ao refeitório e pedimos a cozinheira se “podemos por as formigas no frio, elas no calor não mudam de cor e agora queremos ver no frio” (A. L.). Passado alguns minutos vimos que “elas estão iguais” (L.).

educador interpretar e avaliar o progresso de cada criança e refletir acerca da sua prática pedagógica (Cardoso, 2013).

APÊNDICE 4

1.º Tabela e Notas de campo da criança B.

Nota de Campo nº1	
<p>Situação: “Cozinhar como a mãe”</p> <p>Data: 27 de novembro de 2023</p> <p>Hora: 11:37</p> <p>Local: Sala do Gatinhos, na área da casinha</p> <p>Intervenientes: Criança B. e um adulto</p> <p>Idade: 3 anos</p> <p>Imagens: 2 e 3</p>	
Descrição	Inferência
No período da manhã, na hora da brincadeira livre, a B., estava na casinha a reproduzir situações do seu cotidiano (como mexer a papa) começou por abrir a janela a fingir que está pendurada na parede dizendo: “A minha mãe abre a janela antes de eu comer”. De seguida, começou a preparar o seu pequeno-almoço, metendo a panela “no lume” e mexendo com a colher. À medida que ia fazendo “a sua comida” entoando uma voz mais grave, repetia a frase: “Beatriz despacha, esta na hora.”	A criança teve a iniciativa de imaginar esta brincadeira na cozinha, o que demonstra a sua capacidade imaginativa. A criança recria situações familiares, demonstrando capacidade simbólica e desenvolvimento da linguagem. A imitação da figura materna e a repetição verbal revelam interiorização de rotinas e possível expressão emocional
<p>Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)</p> <p>Neste episódio, a criança B., com 2 anos e 9 meses, durante a brincadeira livre na área da casinha, reproduziu de forma detalhada uma rotina familiar relacionada com o momento da refeição. Através da simulação de abrir uma janela, colocar uma panela ao lume e verbalizar frases como "A minha mãe abre a janela antes de eu comer" ou "Beatriz despacha, esta na hora", a criança demonstrou capacidade de representação simbólica e de evocação de experiências vividas.</p>	

Segundo Vygotsky (2007), o jogo simbólico permite à criança representar mentalmente situações da sua realidade e transformá-las em experiências significativas. Neste sentido, ao assumir o papel da mãe e utilizar expressões com entoação distinta, B. revela não só o seu desenvolvimento linguístico e capacidade de imitação social, como também um possível processo de regulação emocional.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), o jogo simbólico é um meio privilegiado para a criança reconstruir, simbolicamente, as suas vivências. A criação de contextos como a casinha possibilita à criança reviver situações familiares, dar-lhes significado, e organizar o seu pensamento social e emocional. Além disso, a linguagem utilizada no faz-de-conta revela o modo como a criança interpreta e expressa o mundo que a rodeia (Bruner, 1983). Assim, este episódio ilustra claramente como o jogo simbólico contribui para o desenvolvimento global da criança, cumprindo os objetivos definidos na investigação: permite identificar tipos de brincadeiras, observar o desenvolvimento da linguagem, e refletir sobre as suas implicações cognitivas, sociais e emocionais.



APÊNDICE 5

2.º Tabela e Notas de campo da criança B.

Nota de Campo nº2

Situação: “O Cabeleireiro”

Data: 8 de janeiro de 2024

Hora: 10:14

Local: Sala do Gatinhos, na área da casinha

Intervenientes: Criança B. e dois adultos (eu e a Margarida)

Idade: 3 Anos

Imagens: 3

Descrição	Inferência
-----------	------------

<p>No período da manhã, na hora da brincadeira livre, a B., chegou-se perto da Margarida (par pedagógico) e perguntou-lhe se podia mexer no cabelo dela. De seguida, começou a dizer “A água está quente, boa?” à medida que ia fingindo que lavava o cabelo. Ao longo da brincadeira perguntei-lhe o que estava a fazer ao qual ela me responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Sou igual a minha tia cabeleleila”, - “O que fazem as cabeleireiras?” perguntei-lhe. - “Cortam, lavam, penteiam e pintam”, responde-me a B. com um ar muito feliz e animado. 	<p>A B. é uma criança muito expressiva e espontânea. Uma das suas brincadeiras preferidas é fingir ser cabeleireira. Será que ter um cabeleireiro em sala estimula o jogo simbólico? A intervenção de um adulto (eu) incentivou a brincadeira da criança e a sua criatividade.</p> <p>De que forma a minha intervenção ajudou a criança a verbalizar esta ação?</p>
---	---

Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)

Durante a brincadeira livre, a criança B. aproximou-se de um adulto e iniciou uma interação simbólica, propondo “lavar” o cabelo, à semelhança do que observa no seu contexto familiar. Ao verbalizar “sou igual à minha tia cabeleleila”, revela não só uma construção identitária, como também uma forte ligação entre o jogo e as suas experiências de vida. Ao longo do episódio, foi capaz de descrever com clareza as ações de um cabeleireiro: “Cortam, lavam, penteiam e pintam”, demonstrando vocabulário específico e capacidade de sequenciação lógica de tarefas.

Segundo Piaget (1962), o jogo simbólico permite à criança assimilar e reconstruir a realidade, apropriando-se das suas vivências para compreender o mundo. Neste caso, B. representa o papel da tia, atribuindo-lhe significado afetivo e funcional. Este tipo de jogo é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da empatia e da imaginação.

Por outro lado, a presença do adulto foi determinante para o aprofundamento da brincadeira. O simples ato de perguntar “O que fazem as cabeleireiras?” incentivou a criança a organizar o seu pensamento e a expressá-lo verbalmente, o que, segundo Bruner (1983), é essencial para o desenvolvimento da linguagem em contexto social.

Assim, este episódio evidencia de forma clara o modo como o jogo simbólico, especialmente na área da casinha, contribui para o desenvolvimento global da criança, promovendo competências sociais, linguísticas,

cognitivas e emocionais. Além disso, mostra como a mediação adulta pode enriquecer e ampliar as possibilidades expressivas da criança.



APÊNDICE 6

3.º Tabela e Notas de campo da criança B.

Nota de Campo nº 4

Situação: “Igual ao Cabeleireiro da tia”

Data: 11 de dezembro de 2023

Hora: 10:19

Local: Sala do Gatinhos, na área da cabeleireiro

Intervenientes: Criança B. e um adulto (eu)

Idade: 3 Anos

Imagens: 4

Descrição	Inferência
-----------	------------

<p>No período da manhã, na hora da brincadeira livre, a B. começou a explorar o novo espaço, o cabeleireiro, o qual tinha sido criado por mim e pela minha colega de estágio a pedido das crianças da sala. De seguida, a B. pousou a boneca na mesa do cabeleireiro, com a cara virada para a frente do espelho e ela atrás da mesma e começou a lavar o cabelo à boneca e a fazer tranças dizendo: “Não chores, não há problema, não faz mal”. Perguntei-lhe por que razão é que a boneca dela estava a chorar e ela responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “sabes ela não gosta de banho” - “Mas o banho deve ser tomado e é relaxante, podemos fazer coisas divertidas, como o cabelo em pé com a espuma, experimenta em casa e vais adorar.” 	<p>A B. iniciou o jogo de forma espontânea, evidenciando um elevado nível de envolvimento e criatividade. Ao cuidar da boneca, verbalizou frases que indicam empatia, repetindo expressões que ouve no seu quotidiano, refletindo assim emoções e experiências pessoais. O jogo simbólico serviu como meio para expressar sentimentos relacionados com o momento do banho – uma situação que anteriormente partilhou ser desconfortável para si. A criação do espaço do cabeleireiro revelou-se um facilitador para a expressão simbólica e emocional. A intervenção do adulto promoveu o diálogo e a verbalização de sentimentos, permitindo à criança reinterpretar uma experiência desafiante de forma mais positiva.</p>
---	--

Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)

Neste episódio, a criança B. explora de forma autónoma e espontânea o novo espaço criado na sala, o cabeleireiro. Esta zona foi criada em resposta direta aos interesses demonstrados pelas crianças, o que reforça a importância de escutar e valorizar as suas vozes no processo educativo (Bruce, 2001). B. envolve-se de imediato na brincadeira, encenando o cuidado de uma boneca, e utilizando expressões como “*Não chores, não há problema, não faz mal*”, demonstrando empatia e capacidade de cuidar do outro.

Este tipo de discurso sugere a internalização de situações vividas, tal como apontado por Vygotsky (1978), onde a criança ao brincar não apenas imita, mas reconstrói e atribui novos significados à realidade. O facto de B. mencionar que a boneca “não gosta de banho” remete diretamente para uma experiência pessoal partilhada anteriormente, reforçando a ideia de que o jogo simbólico serve como espelho emocional da criança.

A intervenção do adulto — ao propor uma nova perspetiva sobre o banho (“o banho é relaxante, podemos fazer coisas divertidas...”) — funcionou como um andaimeado (scaffolding), que ajudou a criança a reorganizar a sua narrativa e talvez até a reinterpretar a experiência do banho com menos desconforto emocional. Esta mediação respeitosa, sem interromper o fluxo lúdico, está alinhada com uma pedagogia participativa e sensível ao ritmo da criança (Oliveira-Formosinho, 2016).

Assim, a criação deste espaço temático, aliado ao papel atento do adulto, contribuiu não apenas para o desenvolvimento simbólico da criança, mas também para o acolhimento e transformação de emoções difíceis, o que torna o ambiente educativo verdadeiramente significativo e transformador.



APÊNDICE 7

3.º Tabela e Notas de campo comum as três crianças B, I. e L.

Nota de Campo nº 4

Situação: “Os parabéns!”

Data: 8 de janeiro de 2024

Hora: 17:11

Local: Sala do Gatinhos, na área da casinha

Intervenientes: Criança B., criança I., criança L. e mais 2 crianças e um adulto (eu)

Idade: 3 anos

Imagens: 5

Descrição	Inferência
-----------	------------

<p>No período da tarde, na hora de brincadeira livre, a criança B. pede a 4 crianças para se juntarem a ela para cantarem os parabéns à sua filha. Depois de cantarem os parabéns começo por perguntar a B.</p> <p>- “A bebé fez quanto anos? E o bolo está tão bom quem fez?”</p> <p>- “Faz 2. O bolo fui eu.”</p> <p>- “É bolo de que?”</p> <p>- “Bolo de chocolate.”</p>	<p>A criança B. demonstra iniciativa e capacidade de organização social ao convidar os pares para participar num momento simbólico — uma festa de aniversário da sua boneca. Através do jogo simbólico, recria um evento familiar, atribuindo-lhe significados próprios e demonstrando competências linguísticas e relacionais. A partilha do "bolo" e o convite para cantar os parabéns revelam comportamentos pró-sociais e empáticos. A intervenção do adulto, através do questionamento, incentiva a criança a expandir a sua narrativa e a desenvolver a linguagem. Este episódio evidencia como a criação de espaços que refletem o quotidiano das crianças potencia o jogo simbólico como ferramenta de expressão, socialização e construção de identidade.</p>
---	--

Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)

Neste episódio, a criança B. organiza simbolicamente uma festa de aniversário para a sua boneca, envolvendo quatro colegas. Este momento mostra como o jogo simbólico é uma linguagem poderosa através da qual a criança se expressa, comunica e recria o mundo à sua maneira, integrando elementos reais do seu quotidiano com imaginação.

O facto de convidar os pares, coordenar uma atividade coletiva e responder a questões sobre o bolo e a idade da boneca, revela um nível elevado de envolvimento cognitivo, emocional e social. Está presente aqui a função representacional do jogo simbólico, tal como descrita por Piaget (1962), onde a criança dramatiza situações do mundo adulto, experimentando papéis sociais importantes (neste caso, o de mãe, cozinheira, organizadora).

Mais ainda, este tipo de brincadeira encoraja a cooperação, a negociação de papéis e a empatia, sendo por isso uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento social. Como refere Bronfenbrenner (1979), as interações com os pares em contextos significativos contribuem para o crescimento da criança dentro dos seus múltiplos sistemas de relação.

A intervenção do adulto, ao questionar de forma sensível e não intrusiva, promove a expansão linguística e reflexiva da narrativa da criança. Este tipo de participação respeitosa reforça o papel do educador como mediador do desenvolvimento, sem limitar a criatividade da criança. Este episódio reforça a importância de criar espaços na sala que representem contextos familiares ou sociais, pois facilitam não só o desenvolvimento simbólico, mas também a expressão emocional e a construção de relações positivas entre pares.



Referências bibliográficas:

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton & Company.

Bruce, T. (2001). *Learning through play: Babies, toddlers and the foundation years*. Hodder & Stoughton.

Formosinho, J. O. (2007). *Pedagogia da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed.

Formosinho, J. O., & Pascal, C. (2018). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação*. Penso.

Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: Uma pedagogia do brincar para a infância. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 37–51). Artmed.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company. (Obra original publicada em 1945)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (Obra original publicada em 1930)

Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem* (A. C. Pereira, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)

APÊNDICE 8

1.º Tabela e Notas de campo da criança I.

Nota de Campo nº1

Situação: “Vestir o bebê.”

Data: 21 de novembro de 2023

Hora: 9:40

Local: Sala do Gatinhos, na área da casinha

Intervenientes: Criança I. e um adulto

Idade: 2 anos e 11 meses

Imagens: 1

Descrição	Inferência
<p>No período da manhã, na hora da brincadeira livre, a I., estava na casinha e foi buscar um bebê, posou-o em cima da mesa e começou a vesti-lo com as roupas que estavam no cesto. Quando eu lhe perguntou o que estava a fazer, respondeu: “Estou a vestir a I. para escoinha”. A criança demonstrava cuidado e envolvimento no processo, manipulando a roupa com atenção e falando para o boneco, “levanta braço”, “dá o pé”.</p>	<p>A criança projeta-se simbolicamente no boneco, reproduzindo uma rotina que vivencia no seu quotidiano: preparar-se para a escola. Esta autorreferência revela uma capacidade de representação avançada e consciência de si própria como sujeito. A brincadeira funciona como meio de autoexpressão e organização emocional, evidenciando desenvolvimento da identidade, linguagem e pensamento simbólico.</p>

Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)

Neste episódio, a criança não apenas participa no jogo simbólico e **projeta-se a si própria no boneco**, dizendo estar a “vestir a I. para a escoinha”. Este tipo de representação autorreferencial é um sinal de desenvolvimento importante da consciência de si e do pensamento simbólico.

De acordo com Vygotsky (2007), o jogo simbólico permite à criança representar e reorganizar a sua realidade interna e externa. Ao usar o boneco como substituto de si mesma, a criança transforma o jogo num espaço de reflexão emocional, reencenando uma rotina que conhece e vivencia (preparar-se para ir para a escola).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), esta reconstrução simbólica das vivências permite à criança **compreender o seu papel nas interações sociais**, enquanto se apropria do conhecimento e da linguagem associada às rotinas familiares. A autorreferência revela também desenvolvimento da identidade e da autoestima.

Bruner (1983) destaca que o uso da linguagem no jogo simbólico não é apenas imitativo, mas criativo e organizador da experiência. A frase “estou a vestir a I.” demonstra que a criança já se vê como um sujeito com nome, história e rotina, e que utiliza o jogo para narrar e atribuir sentido à sua vivência.

Este episódio é particularmente significativo na investigação do jogo simbólico, pois exemplifica como a criança, através do faz-de-conta, **expressa-se, constrói-se e narra-se a si própria** num ambiente seguro e familiar.



APÊNDICE 9

2.º Tabela e Notas de campo da criança I.

Nota de Campo nº2

Situação: “Pão da mãe”

Data: 27 de novembro de 2023

Hora: 16:37

Local: Sala do Gatinhos, na área da casinha

Intervenientes: Criança I. e um adulto

Idade: 2 anos e 11 meses

Imagens: 2 e 3

Descrição	Inferência
<p>No período da tarde, na hora da brincadeira livre, a I., estava na casinha a reproduzir situações do seu cotidiano começou por ir buscar o pão e o pacote de manteiga de brincar, uma faca de plástico e começa a fingir que está a barrar o pão. Estava uma colega ao seu lado e a I. diz: “É o pão da mãe.”, perguntei-lhe se a mãe metia manteiga no pão e ela responde “sim”.</p>	<p>A criança está a reproduzir uma rotina familiar através da brincadeira simbólica. O uso da expressão “pão da mãe” revela apropriação da linguagem e uma ligação afetiva à figura materna. O gesto de barrar algo no pão demonstra imitação de ações observadas, reforçando a capacidade de representação e evocação de experiências. A comunicação com o adulto mostra consciência social e desejo de partilhar significados.</p>

Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)

Neste episódio, a criança recorre ao jogo simbólico para representar uma situação familiar significativa, o momento em que a mãe lhe prepara pão com manteiga. A expressão “pão da mãe” contém carga emocional e simbólica, enquanto revela a capacidade da criança em associar palavras a contextos e afetos específicos. Este tipo de brincadeira ilustra o que Vygotsky (2007) refere como internalização da experiência social, onde a criança utiliza o jogo como ferramenta para reorganizar a realidade.

Segundo Bruner (1983), a linguagem no contexto do faz-de-conta é uma poderosa ferramenta de construção de sentido, permitindo à criança expressar intenções, reviver experiências e partilhar significados com os outros. A brincadeira de “fazer de conta” representa uma ponte entre o mundo interior da criança e o ambiente social, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para Oliveira-Formosinho (2007), o jogo simbólico é também um espaço de construção de identidade e de representação cultural. Ao atribuir ao pão o rótulo “da mãe”, a criança confere-lhe um valor emocional, revelando a importância do vínculo afetivo e da repetição de rotinas no processo de desenvolvimento. Este episódio reforça a relevância da observação do jogo simbólico como meio de conhecer o modo como a criança vê, sente e reconstrói o mundo que a rodeia.



APÊNDICE 10

3.º Tabela e Notas de campo da criança I.

Nota de Campo nº3

Situação: “Xiu, o bebé tá dormir.”

Data: 19 de dezembro de 2023

Hora: 17:06

Local: Sala do Gatinhos, na área da casinha

Intervenientes: Criança I. e um adulto (Margarida para pedagógico)

Idade: 2 anos 11 meses

Imagens: 5

Descrição	Inferência
<p>No período da tarde, na hora da brincadeira livre, na área da casinha, a I. colocou um boneco no berço, tapou-o e sentou-se ao lado, embalando-o com uma melodia conhecida da música “Dorme meu bebé”. Quando o adulto perguntou: “O que estás a fazer, I.?” respondeu com voz baixa: “Xiu, o bebé tá domir.” A expressão facial era calma e protetora.</p>	<p>A criança demonstra empatia e capacidade de cuidar do outro no jogo simbólico. A ação de embalar e cantar para o boneco revela interiorização de rotinas e papéis familiares, associadas ao conforto e proteção. A resposta verbal e o tom utilizado indicam autocontrolo, sensibilidade emocional e competência linguística contextualizada.</p>

Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)

Neste episódio, a criança envolve-se num jogo simbólico bastante expressivo, atribuindo ao boneco o papel de um bebé e assumindo para si o papel de cuidadora. O ato de embalar, cantar e proteger o boneco remete para experiências afetivas interiorizadas, provavelmente observadas nas suas relações mais próximas.

Segundo Vygotsky (2007), o jogo simbólico é essencial para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da função simbólica. A criança projeta nas suas ações o mundo interior e recria, de forma significativa, relações afetivas que observa e vivencia. A expressão “Xiu, o bebé tá dormir” revela não só a interiorização da linguagem usada pelos adultos, mas também o controlo emocional necessário para reproduzir a calma e o silêncio associados ao momento de adormecer.

Bruner (1983) reforça que o jogo simbólico permite à criança experimentar diferentes papéis sociais e testar hipóteses sobre o funcionamento do mundo. A canção de embalar usada no contexto mostra como a linguagem e o afeto se entrelaçam no desenvolvimento comunicativo e emocional da criança.

Oliveira-Formosinho (2007) destaca ainda que a brincadeira com bonecos permite à criança **organizar simbolicamente as suas experiências e afetos**, promovendo o desenvolvimento da empatia e da autorregulação. Este episódio evidencia também progressos na linguagem funcional (resposta adequada ao contexto), na compreensão das necessidades do outro (o bebé tem de dormir) e na capacidade de representar relações de cuidado.

A observação reforça o valor do jogo simbólico como meio de expressão afetiva e desenvolvimento integral, cumprindo os objetivos da investigação centrada no papel do jogo simbólico no crescimento da criança.



Referências bibliográficas:

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.

Bruce, T. (2001). *Learning through play: Babies, toddlers and the foundation years*. Hodder & Stoughton.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A investigação-acção: Das intenções às práticas de investigação em contextos educativos*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2016). *A criança como protagonista da avaliação: Documentação pedagógica na educação de infância*. Penso Editora.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.^a ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930)

APÊNDICE II

1.º Tabela e Notas de campo da criança L.

Nota de Campo nº1	
Situação: “Adormecer e mimosos.”	
Data: 13 de novembro de 2023	
Hora: 17:40	
Local: Sala do Gatinhos, na área da casinha	
Intervenientes: Criança L. e um adulto	
Idade: 2 anos e 8 meses	
Imagens: 1	
Descrição	Inferência

<p>No período da tarde, na hora da brincadeira livre, a L., estava na casinha e foi buscar um bebê, sentou-se com a boneca ao colo, embalando-a gentilmente e cantarolando, dizendo com a voz suave: “Vês, está a mimir o bebê”. Demonstra um comportamento carinhoso, encenando a ação de adormecer o boneco.</p>	<p>A criança envolve-se num jogo simbólico maternal, reproduzindo padrões de cuidado observados no seu quotidiano. O tom de voz suave, o embalar e a fala dirigida ao boneco revelam empatia, capacidade de representação simbólica e interiorização de práticas sociais de afeto e cuidado.</p>
--	--

Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)

Neste episódio, a criança revela de forma clara um comportamento simbólico ao representar a ação de adormecer um bebê. Ao embalar o boneco e cantarolar com ternura, imita práticas de cuidado que provavelmente observa nos adultos que a rodeiam. Este tipo de brincadeira evidencia empatia, capacidade de representação simbólica e organização emocional.

Segundo Vygotsky (2007), o jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, uma vez que lhe permite representar experiências do quotidiano e reorganizar o mundo segundo a sua própria perspectiva. Ao utilizar o boneco como um outro, atribuindo-lhe sentimentos e necessidades (como o sono), a criança demonstra um progresso no desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem emocional.

Oliveira-Formosinho (2007) salienta que, através do jogo simbólico, a criança reconstrói vivências significativas e apropria-se de normas sociais e afetivas. Neste caso, ao assumir o papel de cuidadora, está a ensaiar comportamentos que envolvem responsabilidade, afeto e regulação emocional.

Para Bruner (1983), a linguagem utilizada no jogo é essencial para a construção de sentido da experiência. A expressão “Viu, está a mimir o bebê” demonstra que a criança não só representa simbolicamente a ação de adormecer, como também a narra, constitui um sinal de autonomia narrativa e construção da identidade. o que

Este momento é, assim, particularmente relevante para a compreensão de como o jogo simbólico atua como uma linguagem própria da criança, através da qual compreende, organiza e expressa emoções, papéis sociais e vínculos afetivos.



APÊNCICE 12

2.º Tabela e Notas de campo da criança L.

Nota de Campo nº2	
<p>Situação: “Eu já sou grande.”</p> <p>Data: 29 de novembro de 2023</p> <p>Hora: 16:40</p> <p>Local: Sala do Gatinhos, na área da casinha</p> <p>Intervenientes: Criança L. e um adulto</p> <p>Idade: 2 anos e 8 meses</p> <p>Imagens: 2</p>	
Descrição	Inferência
No período da tarde, na hora da brincadeira livre, a L., estava na casinha e foi buscar os talheres a gaveta da cozinha e começou a dizer com orgulho: “Eu já sou grande”. Expressa desejo de autonomia e reconhecimento do seu crescimento.	A criança evidencia desenvolvimento da coordenação motora fina e reconhecimento do seu próprio crescimento e capacidades. A afirmação verbal reforça a construção da identidade e a percepção de autoeficácia, essenciais no desenvolvimento socio emocional.
<p>Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)</p> <p>Neste episódio, a criança manifesta claramente o desejo de autonomia e independência, evidenciando que compreende e executa o uso dos talheres, uma habilidade motora e socialmente valorizada. O ato de afirmar “Eu já sou grande” expressa a construção da sua identidade e o reconhecimento das suas competências emergentes.</p> <p>De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento da autonomia está intimamente ligado às interações sociais e à aprendizagem mediada pelo adulto. Ao explorar e dominar novas habilidades, a criança reforça a sua autoimagem e autoeficácia, elementos cruciais para o seu desenvolvimento emocional.</p>	

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a afirmação da autonomia está relacionada com a construção da identidade e a integração em contextos sociais, onde a criança ensaia papéis e expectativas sociais.

Bruner (1983) destaca que a linguagem desempenha um papel central na construção do sentido da experiência, e a frase “Eu já sou grande” é um exemplo de como a criança utiliza a linguagem para expressar sentimentos de orgulho e crescimento pessoal.

Este momento evidencia a importância do reconhecimento das conquistas da criança como forma de promover a sua autoestima e desenvolvimento global.



APÊNDICE 13

3.º Tabela e Notas de campo da criança L.

Nota de Campo nº3

Situação: “O cabeleireiro.”

Data: 12 de dezembro de 2023

Hora: 10:15

Local: Sala do Gatinhos, na área da casinha

Intervenientes: Criança L. e um adulto (Margarida)

Idade: 2 anos e 8 meses

Imagens: 3

Descrição	Inferência
-----------	------------

<p>No período da manhã, durante a brincadeira livre estávamos a lavar o cabelo às bonecas e a L., mostrou-se entusiasmada a lavar o cabelo da boneca, muito sorridente e comunicativa. A Margarida pergunta a L. “A L. gosta de lavar o cabelo?” e ela responde com um sorriso: “A L. não gosta”, continuando a brincar. A Margarida pergunta-lhe, “Mas a bebé também não gosta e agora?” e a L. diz: “L. faz devagarinho e não vai para os olhos.”. Depois de muito brincar e comunicar com os seus pares vira-se para a Margarida e diz: “L. vai lavar o cabelo.”</p>	<p>A criança recria simbolicamente uma rotina do quotidiano (lavar o cabelo), atribuindo sentimentos à boneca, o que revela empatia, pensamento simbólico e consciência de experiências pessoais. A linguagem utilizada e o envolvimento, demonstram desenvolvimento da comunicação e do jogo simbólico.</p>
---	--

Comentário (Justificações/ Fundamentação Teórica)

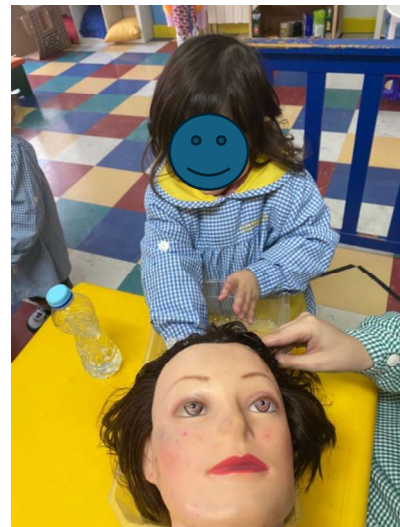
Este episódio é um exemplo claro de jogo simbólico com forte carga emocional e interpessoal. A criança representa uma situação familiar, lavar o cabelo, através da boneca, utilizando a brincadeira como meio de expressão pessoal e de comunicação. A resposta à pergunta do adulto “A L. não gosta” revela que a criança reconhece emoções associadas à experiência (possivelmente dela própria), projetando-as simbolicamente na boneca.

De acordo com Vygotsky (2007), o jogo simbólico permite à criança transformar situações do mundo real num espaço imaginado, onde pode reorganizar a experiência e atribuir-lhe novos sentidos. Ao representar a resistência da boneca ao lavar do cabelo, a criança demonstra consciência emocional, capacidade de representação e elaboração simbólica da realidade.

Oliveira-Formosinho (2007) sublinha que a criança, ao reconstruir as suas vivências através do jogo, se apropria do mundo social e afectivo. Ao interagir com o adulto, partilhando um momento lúdico e expressivo, a criança valida a sua experiência e desenvolve competências sociais, emocionais e linguísticas.

Bruner (1983) realça a importância da linguagem na construção do significado. A expressão “A L. vai lavar o cabelo” mostra que a criança não só age simbolicamente como também narra e partilha a experiência, revelando consciência de si, do outro e das emoções envolvidas.

Este episódio ilustra como o jogo de faz-de-conta, enriquecido pela mediação do adulto, é uma ferramenta essencial no desenvolvimento da criança, permitindo-lhe representar, comunicar e integrar vivências emocionais e sociais de forma segura e criativa.



Referências bibliográficas:

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.

Bruce, T. (2001). *Learning through play: Babies, toddlers and the foundation years*. Hodder & Stoughton.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A investigação-acção: Das intenções às práticas de investigação em contextos educativos*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2016). *A criança como protagonista da avaliação: Documentação pedagógica na educação de infância*. Penso Editora.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.^a ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930)