



Da Creche ao Jardim de Infância: Interagir e aprender através do brincar heurístico

Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada

Maria Eduarda Dionísio Santo

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Sónia Cristina Lopes Correia
Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, maio de 2024



“Fala-se da brincadeira como se fosse uma pausa da aprendizagem a sério, mas, para as crianças, brincar é aprendizagem a sério”

(M R. Rogers (s.d.), como citado em Alexander & Sandahl, 2016, p.29)

AGRADECIMENTOS

Ao chegar à etapa final do Mestrado, quero agradecer a todos os que, de alguma forma, me ajudaram ao longo deste percurso.

Aos meus pais, por toda a confiança, disponibilidade, força e incentivo e por me verem crescer e apoiar ao longo de todo o meu percurso educativo.

À minha irmã, razão pela qual sou a pessoa que sou hoje, pelo apoio, dedicação, cumplicidade e por cada momento que passámos.

Ao meu namorado e melhor amigo, por ter estado sempre ao meu lado, por me levantar nos momentos que mais precisei e por me apoiar nas minhas decisões. Obrigada pelo carinho, paciência e apoio.

A todos os meus amigos, por partilharem estes anos comigo. Em especial à Catarina e à Diana, por me permitirem viver cada dia deste percurso, com lágrimas e sorrisos, com elas.

Aos professores Miguel Oliveira e Sónia Correia, pelo acompanhamento e apoio ao longo deste semestre, pela partilha de conhecimentos e por me fazerem acreditar nas minhas capacidades.

A todas as educadoras cooperantes e professores, pelos momentos de partilhas e de aprendizagens e pela dedicação demonstrada pela Educação.

A todas as crianças com quem tive oportunidade de contactar, pelo carinho, amor e por me alegrarem a cada dia.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro que atuei com integridade na elaboração deste relatório. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados. Além disso, afirmo que conheço e respeito o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria. Também declaro que, para preservar a identidade das crianças e manter o sigilo dos nomes de todos os participantes, foram utilizados nomes fictícios para todas as crianças mencionadas neste relatório, bem como para as educadoras e auxiliares de ação educativa.

Leiria, maio de 2024

Maria Eduarda Dionísio Santo

RESUMO

O presente relatório relata o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, realizado entre setembro de 2022 e janeiro de 2024. O relatório encontra-se organizado em três partes, e cada parte corresponde a experiências realizadas e vividas em cada uma das Práticas Pedagógicas contempladas neste Mestrado.

A primeira parte é dedicada à experiência vivida em contexto de creche apresentando-se, assim, uma reflexão sobre a vivência, bem como o papel do educador em creche, o espaço como facilitador de aprendizagens, a avaliação e documentação pedagógica, bem como outros acontecimentos e vivências mais significativas enquanto futura educadora de infância. Além disto, é apresentado um ensaio investigativo, realizado com 4 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 25 meses. Este estudo de carácter qualitativo teve como objetivo analisar as interações que as crianças realizam quando fazem o jogo heurístico. Os dados recolhidos demonstraram que as crianças interagiram com os objetos, com os pares e com os adultos através dos seus órgãos dos sentidos, de palavras/sons e de ações.

A segunda parte relaciona-se com as vivências em contexto de jardim de infância I, centrando-se no brincar e na aprendizagem, na minha ação educativa, no trabalho de projeto *A Semente* realizado com as crianças e outras aprendizagens realizadas.

Por fim, a terceira parte diz respeito às vivências em contexto de jardim de infância II, focando-se no ciclo pedagógico, no portefólio como forma de avaliação, no trabalho de projeto *O Castelo* realizado com as crianças e, ainda, outras experiências vivenciadas.

Palavras-Chave

Educação de Infância; Brincar; Jogo Heurístico; Interações

ABSTRACT

The current report documents my journey in the master's program in Preschool Education at the School of Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, conducted between September 2022 and January 2024. This report is divided into three parts, each corresponding to experiences related to each of the Pedagogical Practices covered in this master's program.

The first part is dedicated to the experience in a daycare setting, presenting a reflection on this experience as well as, the role of the educator in the nursery, space as a facilitator of learning, pedagogical assessment, and documentation, as well as other significant events and experiences as a future preschool educator. Additionally, it presents the investigative essay conducted with 4 children aged between 24 and 25 months. This qualitative study aims to analyse the interactions children engage in when exploring heuristic play. The collected data showed that children interacted with objects, peers, and adults through their senses, words/sounds, and actions.

The second part relates to experiences in the kindergarten I context, focusing on play and learning, my educational action, the project work *A Semente* carried out with the children, and other learning experiences.

Finally, the third part concerns experiences in the kindergarten II context, focusing on the pedagogical cycle, the portfolio as a form of assessment, the project work *O Castelo* carried out with the children, and other experiences lived.

Keywords

Preschool Education; Play; Heuristic Play; Interactions

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM CRECHE	1
Capítulo I – Dimensão Reflexiva de contexto creche	1
1. A instituição e os intervenientes	1
1.1 A instituição educativa.....	2
1.2 A sala e o grupo de crianças	3
2. O meu processo de aprendizagem.....	4
2.1 O início do meu percurso em contexto de creche	4
2.2 Aprender com os outros.....	5
2.3 O papel do educador em creche	7
2.4 O espaço como facilitador de aprendizagens.....	8
2.5 Avaliação e documentação pedagógica	10
Capítulo II – Dimensão Investigativa – O brincar heurístico e as interações em creche ..	13
1. Enquadramento teórico	14
1.1 O desenvolvimento e aprendizagem no segundo ano de vida	14
1.2 As interações em creche	17
1.3 O brincar heurístico	20
1.4 O jogo heurístico	23
2. Metodologia de investigação	26
2.1 Problemática e objetivos em estudo	27
2.2 Opções metodológicas.....	27
2.3 Contexto e participantes	28
2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	29
2.5 Procedimentos	31
3. Apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados	36
3.1 As interações entre pares no jogo heurístico	37
3.2 As interações entre as crianças e os objetos no jogo heurístico	39
3.3 As interações entre as crianças e o adulto no jogo heurístico.....	42
3.4 O olhar da educadora sobre o brincar heurístico na creche	44
4. Considerações finais	48
Da creche ao jardim de infância	50
PARTE II - A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM JARDIM DE INFÂNCIA I.....	51
Capítulo I – Dimensão reflexiva de contexto de jardim de infância I.....	51

1.	A instituição e os intervenientes	51
1.1	A instituição educativa	51
1.2	A sala e o grupo de crianças	51
2.	O meu processo de aprendizagem.....	53
2.1	O início do meu percurso em contexto de jardim de infância I.....	53
2.2	A minha ação educativa em jardim de infância I.....	54
2.3	O brincar e a aprendizagem	55
2.4	Trabalho por projeto – <i>A semente</i>	57
	Do jardim de infância I ao jardim de infância II	61
	PARTE III - A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM JARDIM DE INFÂNCIA II: CONTINUANDO O PERCURSO	62
	Capítulo I – Dimensão reflexiva de contexto de jardim de infância II.....	62
1.	A instituição e os intervenientes	62
1.1	A instituição educativa	62
1.2	A sala e o grupo de crianças	63
2.	O meu processo de aprendizagem.....	64
2.1	O início do meu percurso em contexto de jardim de infância II.....	64
2.2	Observar, planificar, intervir, avaliar – ciclo pedagógico.....	65
2.3	Portefólio: Uma forma de avaliar	70
2.4	Trabalho por projeto – <i>O castelo</i>	73
	Das práticas pedagógicas ao futuro como profissional	76
	CONCLUSÃO FINAL	77
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
	ANEXOS	84
	Anexo 1 – Reflexões em contexto de creche.....	84
	Anexo 2 – Objetos utilizados em cada sessão de jogo heurístico.....	88
	Anexo 3 – Guião de entrevista à educadora	89
	Anexo 4 – Transcrição das notas de campo.....	90
	Anexo 5 – Transcrição dos registos audiovisuais.....	92
	Anexo 6 – Transcrição da entrevista	101
	Anexo 7 – Análise de conteúdo das transcrições audiovisuais.....	104
	Anexo 8 – Análise de conteúdo da transcrição da entrevista	126
	Anexo 9 – Reflexão em contexto de jardim e infância I	127
	Anexo 10 – Reflexão em contexto de jardim e infância II	129

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Preparação do espaço de algumas propostas realizadas.....	9
Figura 2 Excerto da planificação do dia 22 de novembro de 2022	10
Figura 3 Exemplo de grelha de registo de informações da primeira planificação	11
Figura 4 Exemplo de grelha de registo de informações da última planificação.....	11
Figura 5 Exemplo de relatos de vivências de uma criança para enviar aos pais	12
Figura 6 Exemplo de exposição das explorações das crianças à comunidade	12
Figura 7 Exemplo de mini-história.....	12
Figura 8 Exemplo de organização de um tapete de uma sessão de jogo heurístico	25
Figura 9 Organização dos tapetes nas sessões com os materiais do grupo 1	33
Figura 10 Organização dos tapetes nas sessões com os materiais do grupo 2	33
Figura 11 Maria e Nuno a interagirem através de palavras/sons.....	37
Figura 12 Maria e Nuno a interagirem através de ações	38
Figura 13 Nuno a interagir com os objetos através do tato	40
Figura 14 Joana, Maria e Nuno a interagirem com os objetos através da audição.....	42
Figura 15 Proposta educativa da exploração da forma dos dinossauros	56
Figura 16 Proposta educativa da construção dos espantalhos	56
Figura 17 Primeira exploração dos elementos naturais por parte das crianças	58
Figura 18 Pictograma da votação do espantalho preferido	61
Figura 19 Excerto da planificação da semana de 04 a 06 de dezembro	69
Figura 20 Exemplo de relato de uma vivência familiar da criança presente no portefólio	71
Figura 21 Exemplo de relato do projeto realizado pela criança presente no portefólio	73
Figura 22 Exploração da enciclopédia	74
Figura 23 Visita ao Castelo de Leiria	74
Figura 24 Jogos Medievais.....	74
Figura 25 Danças Medievais	74
Figura 26 Elaboração dos desenhos para a divulgação do projeto	75
Figura 27 Divulgação do projeto.....	75

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 Rotina do grupo de crianças de creche	3
Tabela 2 Organização das sessões de jogo heurístico	32
Tabela 3 Categorias e subcategorias de análise das transcrições das sessões de jogo heurístico e respetivo significado	35
Tabela 4 Categorias e subcategorias de análise da entrevista à educadora e respetivo significado	36
Tabela 5 Tipos de interação entre criança - criança	37
Tabela 6 Tipos de interações entre criança - objeto	39
Tabela 7 Tipos de interações entre criança - adulto	43
Tabela 8 Rotina do grupo de crianças de jardim de infância I	52
Tabela 9 Partilhas e curiosidades das crianças que respondem às questões O que sabemos? e O que queremos saber?	59
Tabela 10 Propostas educativas realizadas ao longo do projeto A Semente	60
Tabela 11 Respostas das crianças às questões O que vamos fazer? e Onde vamos pesquisar?	60
Tabela 12 Rotina do grupo de crianças de jardim de infância II	64
Tabela 13 Partilhas e curiosidades das crianças que respondem às questões O que sabemos?, O que queremos saber? e Como vamos descobrir?	74
Tabela 14 Propostas educativas realizadas ao longo do projeto O castelo	74

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2022 a 2024 e ilustra todo o meu percurso de vivências ao longo das três Práticas Pedagógicas, uma em contexto creche, outra em contexto de jardim de infância I (instituição privada) e outra em contexto de jardim de infância II (instituição da rede pública).

O relatório encontra-se dividido em três partes, a primeira refere-se ao contexto de creche realizado numa instituição privada entre os meses de setembro de 2022 e janeiro de 2023. Esta primeira parte está subdividida em dois capítulos: o primeiro capítulo diz respeito à dimensão reflexiva e o segundo capítulo à dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva é abordado o percurso percorrido ao longo dos dias no contexto de creche. Neste âmbito pode observar-se a caracterização da instituição, bem como a do grupo de crianças, as aprendizagens e vivências que realizei relativamente ao papel do educador em creche, ao espaço como facilitador de aprendizagens e à avaliação e documentação pedagógica. Na dimensão investigativa é apresentado o ensaio investigativo, realizado em contexto de creche. Neste sentido apresentam-se o enquadramento teórico que aborda as características de desenvolvimento e aprendizagem no segundo ano de vida, as interações em creche e a apresentação do jogo heurístico. Além disto, são apresentados a metodologia utilizada, os resultados obtidos e a discussão dos mesmos, justificando a pertinência da sua realização no âmbito da Educação de Infância.

A segunda parte do presente relatório enquadra, além da caracterização da instituição e do grupo de crianças, as experiências vividas em contexto de jardim de infância I. Neste expõem-se experiências e aprendizagens realizadas sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 3-4 anos, o brincar e a aprendizagem, a minha ação educativa e o trabalho de projeto *A Semente* realizado com as crianças.

Na terceira parte do presente relatório são partilhadas as experiências em contexto de jardim de infância II, que decorreu numa instituição da rede pública. São apresentadas as caracterizações da instituição e do grupo de crianças. Podem observar-se assuntos relativos ao ciclo pedagógico, ao portefólio como meio de avaliação, bem como outras vivências e aprendizagens realizadas.

Para finalizar o relatório, apresenta-se uma síntese conclusiva, onde são relatadas algumas dificuldades sentidas, aprendizagens realizadas, bem como a relevância e o contributo das reflexões e do ensaio investigativo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

PARTE I – A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM CRECHE

Ao longo desta primeira parte são apresentadas as vivências e aprendizagens ocorridas entre setembro de 2022 e janeiro de 2023, durante a minha Prática Pedagógica, em contexto de creche.

Esta primeira parte está subdividida em dois capítulos. No primeiro apresento uma reflexão em que exponho o contexto de aprendizagem, no qual tive oportunidade de vivenciar experiências diversificadas e, em simultâneo, realizar aprendizagens significativas. No segundo capítulo revelo o ensaio investigativo, realizado com quatro crianças e que teve como objetivo compreender quais eram as interações que essas crianças, com idades entre os 24 e os 25 meses, estabeleciam durante sessões de jogo heurístico.

Capítulo I – Dimensão Reflexiva de contexto creche

Neste contexto de Prática Pedagógica tive o meu primeiro contacto com crianças neste Mestrado e tive também a minha primeira experiência com conquistas, dificuldades, alegrias e desafios que me fizeram crescer enquanto pessoa e enquanto futura profissional da Educação de Infância. Deste modo, considero ter sido fundamental o apoio das vivências que realizei na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, tanto das aulas como de reflexões com colegas e professores, pois foram cruciais para o decorrer da Prática em contexto de creche.

Nesta parte, são, então, referidas experiências relacionadas com o contexto de creche, e, neste sentido, após a apresentação da instituição e dos intervenientes com quem partilhei todas as experiências, apresento as minhas reflexões e vivências acerca do papel do educador em creche, do espaço como facilitador de aprendizagens, bem como, acerca da avaliação e documentação pedagógica.

1. A instituição e os intervenientes

Este primeiro ponto apresenta o contexto em que decorreu a minha Prática Pedagógica em creche, pois considero importante dar a conhecer ao leitor a instituição e os intervenientes, para assim se compreender melhor as minhas aprendizagens e vivências mais à frente apresentadas. Assim, segue uma lógica de pormenorização, começando pelo meio e pela instituição (contextos mais alargados), seguidos da sala e finalizando no grupo de crianças.

1.1 A instituição educativa

A Prática Pedagógica em contexto creche foi realizada num Jardim de Infância privado, na valência de creche. Situava-se nos arredores de Leiria e tinha valências de creche e jardim de infância. Apesar de terem salas separadas, as crianças da creche e do jardim de infância partilhavam o parque exterior, estando este dividido com um portão para proteger e delimitar os espaços, sendo que só o berçário é que tinha um parque exterior próprio.

Esta instituição inspirava-se na abordagem Reggio Emilia, que é uma abordagem participativa onde as crianças são vistas como seres competentes que podem participar ativamente na sua própria aprendizagem. Uma instituição inspirada em Reggio Emilia pretende “dar voz aos direitos das crianças, dos pais e dos educadores para uma educação participada, de elevada qualidade e capaz de produzir uma cultura da educação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 94), onde o ambiente físico é cuidadosamente planeado e organizado para inspirar a curiosidade, a exploração e a interação. As infraestruturas deste espaço educativo foram idealizadas tendo em conta as perspetivas desta abordagem bem como os interesses e as necessidades das crianças, dos colaboradores e das famílias. Assim, a arquitetura era marcada pela luz natural e pelos espaços amplos, devido à existência de claraboias e de janelas de grandes dimensões.

No andar subterrâneo (-1) o acesso era exclusivo a colaboradores da instituição onde se situavam: a garagem, os vestiários/balneários, a lavandaria e a “Mini-Remida” (centro de reciclagem). No piso térreo (0), encontravam-se diversas áreas comuns de apoio ao funcionamento geral da instituição, como: o hall de entrada; gabinete de saúde; gabinete de direção técnica; gabinete de educadoras; sala de reuniões; vários pontos de arrumação; sala de isolamento; várias casas de banho (para crianças e adultos); e, ainda, cozinha e respetivas despensas. Neste andar encontravam-se também, algumas salas (um berçário; duas salas destinadas a crianças entre 1 e 2 anos de idade; uma sala polivalente), uma área direcionada à exploração musical (Jardim dos Sons); e, ainda, um refeitório comum a todas as salas do colégio, com exceção do berçário.

Por fim, no piso superior (1), localizavam-se: duas salas para crianças entre 2 e os 3 anos de idade; três salas de pré-escolar; um atelier laboratorial; um atelier de artes plásticas; casas de banho de crianças e adultos; e vários pontos de arrumação.

Relativamente ao espaço exterior existiam três zonas distintas para exploração e recreio. O primeiro espaço exterior era exclusivo ao berçário. O segundo espaço, direcionado às crianças mais velhas, permitia a exploração de brinquedos de locomoção, desenhos de giz, sessões de expressão motora, entre outras atividades. No terceiro espaço encontravam-se árvores, uma pequena área de areia, uma área de cozinha de lama, um mini tanque de água e, ainda, uma miniquinta pedagógica, com animais (pássaros) e horta.

1.2 A sala e o grupo de crianças

A sala onde realizei a minha Prática Pedagógica localizava-se no piso 0, bem como o fraldário e a casa de banho que serve de apoio às crianças desta sala. Seguindo esta instituição a abordagem de Reggio Emilia, e depois de refletirmos com a educadora cooperante, eu e o meu par pedagógico observámos e compreendemos que a sala não apresentava sempre a mesma disposição, pois ela ia sofrendo modificações conforme os interesses e as necessidades do grupo de crianças. Depois desta tomada de consciência, ao longo do semestre eu, a educadora e o meu par pedagógico realizámos diversas alterações à sala. Ainda assim, algumas das áreas e dos materiais foram comuns ao longo do tempo, ainda que com algumas modificações, por exemplo, houve sempre uma área com representações de animais, materiais de fim aberto e o tapete (local onde se comiam os snacks, contavam histórias...).

O grupo de crianças era constituído por catorze crianças, dos quais seis eram do sexo feminino e oito do sexo masculino com idades compreendidas entre os treze e os vinte e quatro meses. No que concerne aos interesses das crianças, em outubro de 2022, estas privilegiavam muito o sensorial, tendo especial interesse na mesa de luz, em bolas, em sons e em mexer na terra.

A rotina diária do grupo de crianças dividia-se em diversos momentos, como esquematiza a tabela 1.

Tabela 1 | Rotina do grupo de crianças de creche

Horas	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira
08:00 – 09:30	Acolhimento		
09:30 – 10:00	Reunião inicial: Bom dia, snack e momentos em grande grupo (histórias canções, lançamento de propostas)		
10:00 – 11:00	Provocações ¹ ou exploração na sala ou outro espaço do colégio		
11:00 – 11:15	Higiene		
11:15 – 12:00	Almoço		
12:00 – 12:30	Higiene		

¹ Em Reggio Emilia, as "provocações" são situações, perguntas, materiais ou experiências cuidadosamente planeadas pelos educadores para estimular a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico das crianças.

12:30 – 15:00	Sesta
15:00 – 15:30	Higiene
15:30 – 16:00	Lanche/Higiene
16:00 – 20:00	Explorações autónomas e despedida

2. O meu processo de aprendizagem

Apresentada a instituição, o seu meio envolvente e alguns dos intervenientes desta Prática Pedagógica, nos próximos pontos serão dadas a conhecer algumas das vivências e aprendizagens que tive oportunidade de realizar neste contexto.

2.1 O início do meu percurso em contexto de creche

O meu percurso formativo em contexto de creche foi marcado por um misto de emoções. Por um lado, sentia-me um pouco ansiosa e nervosa por ser a primeira experiência que tinha neste contexto, por outro, sentia-me cheia de vontade, pois este era um marco na minha vida por ser a primeira Prática Pedagógica em que iria estar mais tempo no contexto. Isto porque, ao longo da Licenciatura ia apenas uma vez por semana, o que condicionava, por vezes, o envolvimento com o grupo de crianças, com a rotina e as atividades. Agora, no Mestrado, passaram a ser três dias por semana. Esta emoção e perceção foram mencionados na primeira reflexão de grupo quando afirmamos que “atualmente, temos já três dias na instituição o que nos permite um conhecimento e uma relação mais próxima com o grupo de crianças e uma outra visão de toda a rotina” (Primeira reflexão de grupo com componente individual: 19 de setembro a 04 de outubro de 2022 – anexo 1).

A ansiedade inicial que sentia foi diminuindo depois de ter conhecido o grupo de crianças e de ter reunido e conversado com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa. Isto porque estas transmitiram informações que me deixaram mais calma, no sentido em que compreendi que qualquer uma das colaboradoras da instituição estaria disponível para nos esclarecer alguma dúvida que pudesse surgir, sobretudo as colaboradoras da outra sala de creche nos mesmo piso, com quem estaríamos diariamente. A receptividade demonstrada pela educadora cooperante para conosco foi muito importante para mim. Foi evidente, para mim, o seu gosto pela Educação de Infância, não só pela forma calorosa e contagiante como nos apresentou o seu grupo de crianças, como pensava e concretizava a sua ação educativa; mas também porque nos deixou à-vontade para experimentarmos todas as nossas ideias, para acertarmos e errarmos. Isto porque ela, e a restante equipa, estariam ali para nos auxiliar, o que me deixou com bastante mais tranquilidade.

Sendo a abordagem pedagógica Reggio Emilia a adotada pela instituição, desde o início que o facto de não conhecer o seu funcionamento me deixou com algum receio. Deste modo, ainda antes de conhecer a instituição e o grupo de crianças optei por ler algumas informações sobre este modelo, para que, posteriormente, pudesse compreender o “porquê” de as coisas serem como eu as encontrava, como por exemplo, muitos materiais não estruturados, grandes janelas em todas as divisões, a existência dos espaços denominados de *piazza*, *atelier Keller* e *atelier Einstein*, entre outros.

Para além de ler algumas informações acerca da abordagem, considero que também todo o trabalho de equipa desenvolvido ao longo dos dias foi crucial para o decorrer desta Prática Pedagógica, tal como apresentarei no ponto abaixo.

2.2 Aprender com os outros

Desde o início da Prática Pedagógica, compreendi que o trabalho em equipa é fundamental neste contexto, tanto com a equipa pedagógica, com a professora supervisora e com a minha colega de Prática, pois só assim poderia construir conhecimentos mais sólidos sobre o que é a creche e sobre o papel do educador de infância neste contexto. Daí que, de seguida, aborde, mais detalhadamente, este trabalho conjunto com cada interveniente. Além disto, decidi que seria relevante trazer também a relação com as crianças pois estas foram os principais intervenientes deste contexto.

— Com a minha colega de Prática

Ao ingressar neste Mestrado não conhecia quase ninguém, além da minha colega de Prática, pelo que, quando esta me propôs formarmos um par pedagógico aceitei de imediato. Essa decisão foi crucial, pois iniciámos um processo de descoberta, de perspectivas de trabalho e de pontos de vista, de forma a conseguirmos colaborar e ajudarmo-nos mutuamente. Um grupo constrói-se a partir da troca de ideias, interesses, saberes, sentimentos e experiências, pois só assim se conseguem alcançar momentos de alegria e aprendizagem.

Ao longo dos dias, pertencendo ao grupo, procurei sempre que houvesse uma comunicação aberta onde se realizassem estas partilhas, tentei envolver-me nas experiências diárias, de forma a auxiliar a minha colega no que fosse necessário, por exemplo, quando ela era mestranda atuante eu ia fazendo de mestranda auxiliar, preparando os materiais, e arrumando-os no final, colaborava na gestão de grupo (por exemplo, preparando as crianças que iam participar nas propostas), entre outros. Alguns destes aspetos foram alvo de reflexão ao longo das semanas:

“a maneira que encontramos para realizar todos estes procedimentos foi ... [o meu par pedagógico], que estava a intervir, ficar com as crianças e com a equipa pedagógica, enquanto eu ... higienizava e preparava a sala para o dia seguinte” (Sétima reflexão individual: 12 a 14 de dezembro de 2022 – anexo 1), e, “é bastante vantajoso que esta evolução ... seja partilhada em grupo, de forma a facilitar o nosso crescimento enquanto futuras docentes ... salientamos a [nossa] complementaridade ... tendo em conta as dificuldades de cada uma (Primeira reflexão de grupo com componente individual: 19 de setembro a 04 de outubro de 2022 – anexo 1).

— *Com a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa e a professora supervisora*

A educadora cooperante foi fundamental na minha jornada desde o princípio, transmitindo-me segurança, e dando orientações e sugestões do que poderia ser alterado, de forma a permitir-me crescer e melhorar a minha prática. Sempre nos deu liberdade para experimentarmos e pormos em Prática todas as nossas ideias, permitindo-nos errar para depois aprender com o que era feito. Quer a educadora cooperante, quer a auxiliar de ação educativa destacaram a importância de pertencer a uma equipa em que todos colaboram, e que isso é benéfico para todos os envolvidos, especialmente para as crianças.

Também a professora supervisora esteve sempre presente, apresentando-me desafios que me incentivaram a refletir sobre assuntos que estão presentes no nosso dia a dia. Sempre me apoiou nas decisões, mas fazendo-me refletir acerca da sua conveniência em determinado momento. Sobretudo, enriqueceu significativamente as minhas experiências e aprendizagens. A supervisão pedagógica deve ser caracterizada, segundo Dias & Ribeiro (2015), por “relações interpessoais dinâmicas, encorajantes e facilitadoras da aprendizagem que conduzam a processos de desenvolvimento e de melhoria tanto a nível pessoal como da própria organização” (p.128). A meu ver foi exatamente esta a relação criada com estes intervenientes, o que me permitiu desenvolver e crescer não só profissionalmente, mas também pessoalmente.

— *Com as crianças*

As crianças desempenharam um papel fundamental em todo o meu processo de aprendizagem, proporcionando-me diversas experiências que contribuíram para meu desenvolvimento. Com delas, compreendi que cada uma possui a sua própria individualidade, o que as torna únicas, e isso levou-me a refletir sobre a necessidade de adotar estratégias personalizadas para cada uma (Post & Hohmann, 2011). Além disso, ensinaram-me que nem sempre dependem dos adultos para explorar o ambiente ao seu redor, destacando que os adultos não precisam de dizer como devem proceder nessa exploração.

Estas crianças deixaram-me com um grande desejo e animo de voltar a estar com crianças com estas idades, pois esta foi uma vivência surpreendente e reveladora. Passei a olhar para as crianças e para aquilo que estas são capazes de fazer, de outra forma. Esta Prática permitiu-me realizar novas aprendizagens que me fizeram conhecer e compreender diversos temas relacionados com a creche e com as crianças com estas idades. Entre elas estão essencialmente, a importância das rotinas, das interações e das explorações livres, mas também a importância do educador de infância e a forma como este deve realizar a sua ação. Deste modo, decidi que este seria o próximo tema a abordar, pois aprendi muito acerca do papel do educador em creche.

2.3 O papel do educador em creche

O facto de ter começado a olhar para a criança de uma outra forma gerou desde logo um dos maiores desafios neste Prática Pedagógica - entender o papel do educador neste contexto específico. Isto porque na creche “o elemento mais importante na assistência infantil diurna é o cuidador ou professor que exerce forte influência sobre as crianças que cuida” (Papalia & Feldman, 2013, p.263).

Antes de entrar no Mestrado em Educação Pré-Escolar, tinha ainda um pouco a ideia de que ser educadora em contexto de creche passava muito pela satisfação das necessidades afetivas, emocionais, higiénicas, nutricionais, entre outras. Contudo, à medida que as experiências foram surgindo ao longo das semanas, o papel do educador foi-se redefinindo, para mim. Fui descobrindo que ser educadora é mais do que satisfazer as necessidades básicas das crianças ou da realização de uma proposta diária. Descobri que o papel do educador se centra especialmente em proporcionar um processo de desenvolvimento afetivo, harmonioso e respeitador, promovendo às crianças contextos de exploração espontânea e autónoma (Papalia & Feldman, 2013). O educador de infância deve, então, ter a capacidade de estimular o desenvolvimento da criança a nível social, cognitivo, afetivo e motor de forma holística e, por isso, este assume vários papéis “o de organizadora, facilitadora e iniciadora” (p.40), conforme esta perspetiva de Goldschmied e Jackson (2023).

Fui aprendendo que o educador deve criar condições para as crianças realizarem explorações e experiências, garantindo que essas experiências as façam sentir seguras e alentadas para agir. Desta forma, as crianças, podem desenvolver aprendizagens ao longo de toda a vida. Ou seja, o educador deve ser um porto-seguro para as crianças, é o profissional que as auxilia a adaptarem-se e a desenvolverem-se afetiva e socialmente, estabelecendo um contacto direto com as mesmas.

Cada criança é única e para além disso os seus interesses e capacidades estão em constante mudança, daí que seja tão importante que o educador esteja atento às características de cada uma. Deste modo, “o papel do adulto é, acima de tudo, o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam numa situação de aprendizagem” (Edwards et al., 2016, p.152). Fui percebendo isto desde o início da Prática Pedagógica e por isso, a nossa intenção a cada momento era observar e ouvir as crianças para conhecer as suas características individuais para conseguirmos antecipar algumas das suas reações às situações e podemos. Deste modo, ficamos mais capazes de arranjar estratégias e outras oportunidades que as auxiliem nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. A dada altura, aconteceu uma proposta na qual, a intenção era convidar as crianças a explorar e observar a mistura de cores através do corpo, mas uma criança não gostava de mexer nas tintas com o corpo. Então, como já conhecíamos essa característica da criança, planificámos, e depois, adaptámos a proposta para essa criança acrescentando pincéis e outros materiais que a apoiassem na sua exploração. Este exemplo leva-me a refletir também acerca do planeamento e organização do espaço e dos materiais, tema que será abordado de seguida.

2.4 O espaço como facilitador de aprendizagens

Desde a primeira ida à instituição que procurei compreender e questionar a educadora cooperante do porquê de as coisas estarem como eu as encontrava. Assim, na altura de reunir informações para realizar a caracterização da instituição, questionei a educadora de como denominava as áreas de brincadeira presentes na sala. Neste momento esta chamou-nos à atenção de que a organização e estética da sala iria mudar diversas vezes ao longo da Prática.

Depois desta primeira conversa acerca do espaço, comecei, então, a compreender a verdadeira importância que o espaço detém, pois, a forma como o mesmo está organizado, influencia as explorações e as consequentes aprendizagens de cada criança. Goldschmied e Jackson (2023) afirmam mesmo que “o ambiente físico exerce uma grande influência ... sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças” (p.35).

Neste âmbito, aprendi que quando os educadores de infância criam ambientes de aprendizagens para as crianças, as suas escolhas devem ir ao encontro das necessidades, motivações, interesses e capacidades do grupo de crianças, para desta forma possibilitarem um espaço de interesse para a criança e facilitador das suas aprendizagens. Para isso, os materiais e os espaços devem ser planeados e organizados, com intenções educativas correspondentes às necessidades e preferências das crianças (Post & Hohman, 2011).

Quando um educador idealiza e organiza o espaço no qual está inserido o seu grupo de crianças, promove-lhes ainda mais oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, espera-se que melhor seja o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças (Fernandes, 2016). Gandini (2016) também defende a ideia de que “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador”” (p.148). Contudo, para que isso seja possível é fundamental que os educadores criem espaços flexíveis e dinâmicos, que passem por modificações frequentes, de forma a acompanharem o crescimento e os interesses das crianças e para proporcionar novos desafios (Lino, 2018). Só desta forma é possível promover um espaço seguro, confortável, visualmente satisfatório, facilitador e promotor de aprendizagens.

Dada a importância que o espaço e os materiais detêm nas aprendizagens das crianças, ao longo das semanas tivemos uma significativa preocupação na sua escolha, preparação e organização, tal como partilhei numa reflexão “durante a preparação procurámos ter em atenção a estética do espaço para que este estivesse apelativo quando as crianças entrassem, de forma a cativá-las a envolverem-se” (Primeira reflexão individual: 17 a 26 de outubro de 2022 – anexo 1).

Neste contexto, tivemos oportunidade de modificar e adequar totalmente a organização do espaço às diversas experiências que pretendíamos promover (acrescentar alguns materiais, retirar outros para que as crianças não se distraíssem, retirar mobiliários, acrescentar outro, entre outros). Ou seja, com base nas observações feitas das experiências que as crianças iam realizando diariamente, o espaço sofria modificações. Fomos, assim, percebendo que realmente não há um modelo de sala único e muito menos que tem de durar todo o ano com a mesma disposição. A figura 1 demonstra exemplos da organização do espaço em algumas das propostas que realizámos e o cuidado que tivemos para que estes fossem apelativos e cativantes para as crianças, mostrando algumas possibilidades de exploração.



Figura 1 | Preparação do espaço de algumas propostas realizadas

Ao preparar cada uma das propostas procurámos que todos os materiais presentes tivessem determinada intenção, por isso, ao longo de várias semanas, sentimos necessidade de alterar a nossa planificação, pois não estávamos a conseguir transmitir esta importância do espaço e dos

materiais e como pretendíamos organizá-los no espaço. Foi então que, a partir da planificação de 21 a 23 de novembro, conseguimos solucionar este desafio e começámos a planificar não só a rotina diária, mas também a organização dos materiais e do espaço, como mostra a figura 2.

Organização dos materiais: Durante os dias anteriores, a Maria e a Diana prepararam 11 caixas de diversos tamanhos, umas vazias outras com elementos no interior, mas todas fechadas. - 2 caixas pequenas vazias, 1 caixa média vazia e 1 caixa grande vazia; - 4 caixas pequenas com elementos no interior: uma com grão-de-bico, outra com ovos de plástico, outra com tampas de metal e outra com conchas; - 2 caixas médias com elementos no interior: uma com conchas, outra com rolos de plástico; - 1 caixa grande com cones de plástico no interior.	Organização do espaço: Às 08:30 a Diana e a Maria preparam a proposta educativa na sala, para isso, retiram a mesa e as cadeiras para a parede ao lado da porta e levam a manta para a frente dos degraus, diante da janela da área de higiene. Posteriormente, levam para a sala as 11 caixas e organizam-nas: com 5 caixas, com elementos no interior, realizam uma pirâmide, outras 4 caixas vazias espalham pela sala e as outras 2 caixas com elementos no interior, penduram. Caso o acolhimento das crianças não possa ser na sala Verdi e a sala Miró esteja ocupada, a preparação da proposta será realizada às 09:30 pela Diana enquanto a Maria coordena a reunião inicial.
---	--

Figura 2 | Excerto da planificação do dia 22 de novembro de 2022

Sinto que esta nova disposição nos permitiu transmitir a nossa perspetiva em relação à organização do espaço. A organização do espaço é um elemento crucial na planificação do educador, pois o ambiente físico desempenha um papel significativo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa faixa etária.

É crucial que o educador de infância proporcione um ambiente seguro, tranquilo e atraente, com materiais e equipamentos adequados às crianças, aos seus interesses e necessidades, para que as crianças sintam prazer e satisfação para realizarem as suas explorações e aprendizagens (Goldschmied & Jackson, 2023).

2.5 Avaliação e documentação pedagógica

Durante a minha experiência neste contexto, não existiam orientações pedagógicas que auxiliassem os educadores nas suas ações educativas². Deste modo, como afirmam Carvalho e Portugal (2017), existe, por vezes, uma acomodação dos educadores de infância, no que diz respeito à observação e reflexão sobre as ações das crianças. Contudo, para que o educador compreenda qual o caminho que deve seguir, é essencial que este faça o trabalho de avaliar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as propostas realizadas e os projetos. A avaliação em creche, segundo Carvalho e Portugal (2017), é essencial para o educador, visto que lhe permite compreender quais os interesses, necessidades e capacidades das crianças, para que, assim, possa adequar as suas ações educativas ao grupo de crianças.

Um dos principais objetivos da avaliação em creche é recolher informações do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, devendo, por isso, ser “formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21).

² No momento da escrita deste relatório já existia um documento orientador, *Orientações Pedagógicas para a Creche*, que, entretanto, já está aprovado.

Assim, o processo avaliativo em creche deve basear-se na avaliação para a aprendizagem e não na avaliação da aprendizagem, devendo ser um processo que ocorre ao longo do tempo, no qual se analisam as conquistas e os progressos de cada criança.

Desde o início da Prática que procurámos realizar observações através de registo de informações em grelha. Inicialmente optámos por elaborar grelhas para recolher informações de todas as crianças (figura 3) com bastantes segmentações, por acharmos que nos auxiliava no momento da recolha. Porém, rapidamente compreendemos que

	Como explora a mistura de cores (várias partes do corpo, apenas com o dedo...)	Como reage ao sujar	Outras observações
AF			
IIC			
CS			
FD			
FF			
GT			
JG			
LV			
MC			
MV			
NR			
RM			
SM			
TR			

Figura 3 | Exemplo de grelha de registo de informações da primeira planificação

teria mais sentido observar uma ou duas crianças, de forma mais atenta e minuciosa, do que todas as crianças, mas com poucos detalhes, acerca das suas vivências. A par disto, compreendemos também que seria vantajoso haver um único espaço no qual pudéssemos escrever toda a informação recolhida, pois, por vezes observávamos alguns episódios que não se adequavam na grelha. Optámos então por ir realizando alguns ajustes, até que construámos um instrumento de recolha de dados que procurava valorizar mais as crianças, colocando os adultos, como observadores atentos e curiosos sobre as suas ações. As questões serviam como pontos de orientação, mas deixavam espaço para ver outras possibilidades para além das pensadas (figura 4).

Nome da criança: BC, FD e MC	Idade: 18 meses, 16 meses e 17 meses
A avaliar	Observações
<p>Que escolhas fez durante a vivência? (Toma uma posição de observação ou explora? Agarra no pincel? Mexe nas tintas com as mãos? ...)</p> <p>Como foi a sua interação com os materiais disponibilizados? (Agarra corretamente no pincel? Pinta com diversas cores ou com apenas uma? Verbaliza o nome dos materiais/cores? Cheira?...)</p> <p>Como foram as interações com as outras crianças/ adultos? (Olha para eles? Sorri? Chora? Empurra-os? Envolve-se com eles nas explorações? Imita-os?)</p>	

Figura 4 | Exemplo de grelha de registo de informações da última planificação

Fui aprendendo que a avaliação é um processo que atribui valor às experiências das crianças, deste modo, a principal ferramenta utilizada para avaliar é a documentação pedagógica, ou seja, “a avaliação é a parte intrínseca da documentação” (Rinaldi, 2017, p. 136). E, a documentação é, para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), um trabalho de constante discussão dos educadores acerca do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sendo por isso, necessário que estes escutem, observem, recolham e interpretem informações das crianças.

A documentação leva as crianças a sentirem-se valorizadas, visto que nela encontram “aquilo que fizeram na forma de uma narração vendo o significado que o educador extraiu do seu trabalho ... [demonstrando] que aquilo que fizeram tem valor, tem significado” (Rinaldi, 2017, p. 136). Também para os pais, esta é uma ferramenta que possibilita um maior conhecimento acerca do que é realizado pelas crianças e qual o processo que as fez chegar às aprendizagens. Quando foi proposto este novo desafio de partilhar alguma da documentação pedagógica produzida com famílias e outros intervenientes da comunidade educativa, senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos teóricos. Posteriormente, ao longo das semanas, procurámos realizar alguma diversidade de documentação pedagógica e realizámos: i) pequenos relatos de vivências de cada criança para enviar aos pais (figura 5); ii) trabalhos das crianças na parede da sala e corredor para que toda a comunidade os pudesse observar (figura 6); iii) mini-histórias (figura 7).



Figura 5 | Exemplo de relatos de vivências de uma criança para enviar aos pais



Figura 6 | Exemplo de exposição das explorações das crianças à comunidade

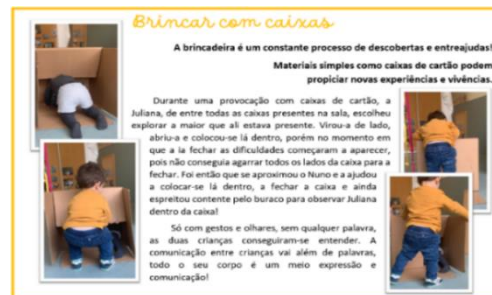


Figura 7 | Exemplo de mini-história

Com as oportunidades que tive em experimentar estas formas de documentação pedagógica aprendi alguns aspetos que considero fundamentais para a execução da mesma: a observação e recolha de informações da criança (notas, fotografias, entre outros); a seleção do conteúdo (selecionar as informações a serem incluídas na documentação); a contextualização (explicar o contexto da proposta, materiais usados, entre outros); e, a inclusão de contribuições das crianças (incluir as suas criações, comentários ou ideias).

Após a realização da documentação pedagógica ao longo da Prática, acredito que, enquanto futura educadora, irei continuar a realizá-la e a explorar as diversas formas de a fazer. Isto porque, acredito realmente que a documentação pedagógica é uma ferramenta dinâmica que evolui com o tempo, ajudando a refletir não só sobre o desenvolvimento das crianças, como também sobre as práticas educativas, que devem estar em constante aprimoramento.

Capítulo II – Dimensão Investigativa – O brincar heurístico e as interações em creche

A vivência no contexto de creche, as descobertas contínuas que iam sendo realizadas acerca desta realidade, o encantamento que vinha a sentir perante as características singulares e específicas das crianças com estas idades, foram despertando o interesse em realizar um estudo na creche.

Ao longo da Prática houve oportunidade de observar o grupo de crianças. Observaram-se diversos momentos em que o Rui (20 meses) brincava com latas de metal tentando empilhá-las umas nas outras e havia sempre alguma criança que se juntava a ele para construírem a maior torre. Numa outra observação pode-se acompanhar o Júlio (18 meses) a empilhar rolhas de cortiça umas nas outras. Nesta brincadeira de empilhar as rolhas de cortiça a criança teve a oportunidade de desenvolver diversas competências associadas à motricidade fina, paciência, superação da frustração, persistência, entre outras.

Deste modo, observar as brincadeiras que as crianças do grupo da Prática Pedagógica realizavam, levou à identificação de que alguns dos objetos das suas brincadeiras que lhes despertavam maior interesse e que, conseqüentemente, despoletavam diversas interações que levavam a aprendizagens, eram objetos não estruturados. Visto que “o brincar é a atividade principal do dia a dia da criança” (Fochi & Focesi, 2023, p.61), sentiu-se a necessidade de saber mais acerca desta problemática e de entender como é que as crianças interagem com objetos não estruturados. Assim, foi intenção investigar, através do brincar heurístico, as interações que as crianças realizavam.

Ao longo da Prática foi-se compreendendo a importância das interações e aprendeu-se que como afirmam Hohman e Weikart (2011) “o conhecimento não provém, nem dos objetos nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p.19). Por este motivo, enquanto futura educadora de infância, considero fundamental estudar as interações das crianças em contexto creche. Juntamente com isto, o facto de a instituição assumir a Abordagem Pedagógica Reggio Emilia, valorizando, por isso, o brincar heurístico, gerou, em mim, ainda mais vontade em realizar este estudo.

Deste interesse manifestado no decorrer dos dias neste contexto de creche, surgiu a seguinte possibilidade de estudo, cuja pergunta de investigação é: *Quais as interações que 4 crianças com 24 e 25 meses realizam quando vivem situações de jogo heurístico?*

Este capítulo do relatório está dividido em quatro partes distintas: o **enquadramento teórico** do ensaio investigativo, onde são apresentados os conceitos que fundamentam a pesquisa; a

metodologia de investigação, que expõe as escolhas metodológicas no processo de recolha e análise de dados, o tipo de estudo, o contexto, os participantes, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados; a **apresentação dos dados e discussão dos resultados**; e, para terminar, as **considerações finais**, nas quais se procura responder à pergunta de investigação e apresentar algumas limitações do estudo.

1. Enquadramento teórico

Pelo facto deste estudo se centrar nas interações que as crianças realizam durante vivências de jogo heurístico, houve a necessidade de pesquisar e aprofundar saberes acerca destes conceitos. O que é o brincar heurístico? o que são as interações e como é que as crianças as estabelecem com os seus pares, com os objetos e com o adulto? e qual a contribuição que estas têm para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Além disto, foi também importante identificar algumas características de desenvolvimento e aprendizagem no segundo ano de vida, bem como a importância do brincar na infância, e, compreender, ainda, o brincar heurístico, o jogo heurístico e alguns dos seus aspetos fundamentais. Ou seja, neste enquadramento teórico serão abordados: o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no segundo ano de vida, as interações na creche, o brincar heurístico e o jogo heurístico.

1.1 O desenvolvimento e aprendizagem no segundo ano de vida

Ao longo de toda a vida, o ser humano encontra-se em constante desenvolvimento, porém, nos primeiros dois anos de vida cada criança desenvolve-se e aprende mais do que no resto da vida (Arrabal, 1995). Entende-se por desenvolvimento o estudo científico dos processos de mudança que vão acontecendo ao longo da vida, quer a nível da sua estrutura, quer do comportamento e do pensamento (Papalia & Feldman, 2013). Por sua vez, como afirma Vygotsky (1998, citado em Piovesan et al., 2018), a aprendizagem ocorre desde a primeira infância, muito antes das crianças entrarem para um contexto institucional, uma vez que a aprendizagem é vista como a capacidade de os indivíduos adquirirem informações, habilidades, atitudes e valores de forma a dar respostas aos problemas que surgem no dia a dia.

Apresentam-se, de seguida, domínios de desenvolvimento e aprendizagem relativos às idades das crianças do estudo por ser um exercício que apoiou o percurso trilhado e apenas como referência, uma vez que defendemos o a integração, a transversalidade e a interdisciplinaridade do currículo e vimos a criança como um ser que é sujeito e agente no seu processo de aprendizagem, que se desenvolve e aprende de modo integral.

Na perspectiva de Tavares et al. (2007), o desenvolvimento infantil integra diferentes domínios - físico e sensorial; cognitivo e da linguagem; e psicossocial. De seguida, irei apresentar as características de cada um deles, para facilitar a interpretação dos dados deste estudo, contudo, apesar desta divisão, os mesmos autores (Tavares et al., 2007) afirmam que o desenvolvimento é holístico e, por isso, estes domínios interligam-se.

- *Domínio físico e sensorial*

Entre os 12 e os 24 meses as crianças desenvolvem o autocontrolo do seu corpo. Nesta fase ocorrem importantes modificações estruturais que permitem um aperfeiçoamento da marcha, devido a um maior controlo corporal (Serrano, 2016; Tavares et al., 2007).

À medida que as crianças crescem, a estrutura do seu corpo passa por mudanças ao longo do tempo, o que promove o desenvolvimento sensorial e no segundo ano de vida, as crianças realizam as suas explorações através dos órgãos dos sentidos (tato, audição, visão, olfato e paladar). Este desenvolvimento sensorial é fundamental, pois permite que as crianças interajam com outras pessoas de maneira mais eficaz (Serrano, 2016).

As experiências sensoriais e motoras são complementares, constituindo a base para o desenvolvimento cognitivo. Inicialmente as experiências sensoriais são físicas e diretas, sendo a boca, especialmente a língua, um instrumento essencial quando se refere às experiências sensoriais, uma vez que permite às crianças diferenciarem o tipo de sabor que está a experienciar (Serrano, 2016).

No que respeita à audição, esta desenvolve-se ainda durante a gestação e, conforme os bebés se vão desenvolvendo vão sendo capazes de diferenciar sons distintos. Por sua vez, o paladar e o olfato só se desenvolvem depois da criança nascer, mas as crianças reagem desde muito cedo aos diferentes cheiros e sabores. No que diz respeito à visão, é o sentido menos desenvolvido no bebé, mas é o que lhes permite seleccionar o que lhes interessa, para depois irem buscar ou agarrar e explorar. Finalmente, o tato está diretamente relacionado com a mobilidade, isto é, quão maior for a mobilidade da criança, maior será o número de informações que ela recebe sobre o meio que a rodeia (Papalia & Feldman, 2013; Serrano, 2016). É de salientar que ao longo do tempo, as crianças tendem a utilizar coincidentemente, os diversos sentidos e é desta forma que estas passam a escolher o que gostam e o que não gostam e a construir um conhecimento cada vez mais amplo do que as rodeia (Papalia & Feldman, 2013; Serrano, 2016).

- *Domínio cognitivo e da linguagem*

O domínio cognitivo inclui aspectos como a linguagem, o raciocínio, a atenção, a criatividade, o pensamento e a memória. As capacidades cognitivas são desenvolvidas desde a primeira infância, visto que as crianças revelam um interesse pelo mundo à sua volta (Papalia & Feldman, 2013).

Piaget (como citado em Tavares et al., 2007) ao estudar o desenvolvimento determinou vários estádios do desenvolvimento cognitivo pelos quais a criança passa. O estádio que caracteriza o desenvolvimento cognitivo desde o nascimento aos 24 meses é o estádio sensório-motor. Neste estádio, a criança aprende sobre si mesma e sobre o mundo através das suas atividades sensoriais e motoras (Martorell, 2014; Papalia & Feldman, 2013; Tavares et al., 2007). Este estádio de desenvolvimento subdivide-se em seis subestádios, sendo que no segundo ano de vida os que mais estão presentes são o quinto – reações circulares terciárias e o sexto – início da representação simbólica (Tavares et al., 2007).

No quinto subestádio, reações circulares terciárias, as crianças exploram dinamicamente o que as rodeia e através de estratégias de tentativa-erro conseguem resolver problemas e têm a percepção de novos objetos, situações ou momentos. No sexto subestádio, início da representação simbólica, ocorre a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa. Há uma mudança e as representações não se efetuam de modo prático, mas passam ao nível mental. A criança começa a ser capaz de representar o mundo exterior mentalmente em imagens, memórias e símbolos, que é capaz de combinar sem o auxílio de outras ações físicas (Martorell, 2014; Papalia & Feldman, 2013; Tavares et al., 2007).

A linguagem é um sistema de comunicação e entre os 10 e os 14 meses as crianças articulam a primeira palavra, dando, assim, início ao discurso linguístico. Contudo, é apenas por volta dos 18 aos 24 meses que as crianças começam a juntar palavras para manifestarem as suas necessidades e um aumento do vocabulário (Martorell, 2014; Papalia & Feldman, 2013; Tavares et al., 2007).

- *Domínio psicossocial*

A primeira infância é um intervalo em que ocorrem mudanças significativas relativamente ao desenvolvimento social, pois as crianças desde o início das suas vidas que aprendem que existe um mundo externo a si, no qual necessitam de determinadas regras, atitudes e valores e onde aprendem sobre si, a estar e a comunicar-se com os outros (Papalia & Feldman, 2013; Tavares et al., 2007). O domínio psicossocial refere-se essencialmente às relações sociais e ao processo

de desenvolvimento da personalidade (Papalia & Feldman, 2013). Isto porque, com 12 meses, as crianças ainda sentem um grande vínculo à sua figura de apego e, por isso, ainda ficam perturbadas pela separação ou ausência dessa figura. Porém, começam a compreender que são alguém distinto à figura de apego e que têm vontades próprias. Aos 18 meses começam a desenvolver a confiança com outras pessoas, pois compreendem que estas lhe podem satisfazer as necessidades (Martorell, 2014; Papalia & Feldman, 2013; Tavares et al., 2007).

Aos 24 meses de idade, as crianças começam a viver com a necessidade de independência e, ao mesmo tempo de afeto, causando a primeira fase de conflito. Também até aos 24 meses, como afirma Martorell (2014), as crianças sentem algumas dificuldades em brincar e partilhar brinquedos com outras crianças, privilegiando as brincadeiras sozinhas. Aos 30 meses já é esperado que as crianças comecem a brincar com outras crianças, sendo estas interações evidências de socialização, ainda que, por vezes as mordidas não sejam entendidas como parte deste processo (Papalia & Feldman, 2013). As crianças gostam de brincar e de se relacionar umas com as outras e estão a aprender como fazê-lo. Com o tempo, vão também desenvolvendo o seu autocontrole, ou seja, vão sendo capazes de controlar os seus comportamentos.

1.2 As interações em creche

Os contextos de Educação de Infância são os locais privilegiados para as crianças realizarem interações e estabelecerem relações. Nestes primeiros anos de vida, podem surgir diversos tipos de interações, isto é, pode haver interações entre pares (criança e criança), interações entre criança e objeto e, ainda, interações entre criança e adulto (Arezes & Colaço, 2014; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Como dissemos anteriormente, na primeira infância, começam-se a desenvolver as primeiras formas de socialização entre os pares. As crianças aprendem e desenvolvem a habilidade de coordenar o seu comportamento social com os seus pares. Isto permite-lhes lidar com cada vez mais experiências e mais complexas (Hohman et al., 1995; Tavares et al., 2007) e perceber assim que podem beneficiar ao **interagir com os pares** (Fernandes, 2016).

Apesar de as crianças muitas vezes escolherem envolverem-se em brincadeiras sozinhas, também aproveitam a oportunidade para observarem, brincarem ao lado de outras crianças ou imitarem os seus pares. Gonzalez-Mena e Eyer (2014), referem que através das interações entre pares, as crianças aprendem umas com as outras. Aprendem habilidades muito valiosas, quer sobre o mundo ou para resolver conflitos. No segundo ano de vida, as interações entre pares

são bastante subtis e breves, uma vez que ocorrem essencialmente, através de vocalizações, olhares, sorrisos ou mostrando um objeto/brinquedo (Smith et al., 2001).

A interação da criança com os seus pares desempenha um papel crucial na aprendizagem de como se integrar a um grupo e entender o seu papel dentro dele, o que é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal (Oliveira & Serrazina, 2002). Guralnick (1997), citado por Souza & Batista (2008), também enfatiza que "a interação entre pares (...) constitui um importante elemento da vida social da criança, pois promove um contexto propício ao desenvolvimento de (...) competências sociais" (p.384).

Quando interagem entre si, as crianças transformam-se em parceiros que se envolvem na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam mutuamente, e que colaborativamente se dedicam a dar significado ao mundo ao seu redor, através de debates, negociações e compartilhamento de raciocínios (DeVries, 1997; Azmitia, 1998; citado por Folque, 2014). Arezes e Colaço (2014) corroboram essa ideia ao argumentar que, ao brincar com os pares, as crianças não apenas aprendem a estabelecer conexões, mas também a desenvolverem habilidades sociais. Essas interações, portanto, servem como um meio para a compreensão e construção da identidade individual de cada criança, pois "o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando" (Hohmann & Weikart, 2011, p.64).

Aos dois anos a linguagem das crianças está a desenvolver-se e são capazes de usá-la não só para obter o que querem, mas também para "fazer pedidos ("Quero pão"), é capaz de procurar informação ("O que é?"), protestar ("Não, mamã"), responder ("Não quero"), expressar emoções ("Pai mau") ou comentar ("Cão grande")" (Rombert, 2017, p.149). Deste modo, esta é uma forma de interação entre pares que as crianças vão utilizando com mais frequência.

Por vezes, as interações levam à existência de conflitos devido às características egocêntricas e sentido de posse que vimos anteriormente (Papalia & Feldman, 2013). Em contexto educativo, uma das formas de minimizar estes conflitos geradores de baixos níveis de bem-estar é a existência de mais do que um objeto igual. Desta forma, as crianças têm a oportunidade de explorar em conjunto, observando as diversas ações que cada criança realiza com o mesmo (Post & Hohmann, 2011; Goldschmied & Jackson, 2023).

A creche desempenha um papel importante na influência das interações entre as crianças, já que as salas possibilitam interações em grupos menores, onde as brincadeiras são os principais meios pelos quais as crianças se comunicam e estabelecem relações que auxiliam no

desenvolvimento das habilidades sociais necessárias (Ladd & Coleman, 2002). Portanto, é crucial reconhecer que as interações entre crianças são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades e funções específicas em cada criança (Hohmann & Weikart, 2011).

Para além das interações entre pares, as **interações entre criança e objeto** também são importantes no processo de desenvolvimento da criança; segundo Hohman et al., (1995), a exploração de diferentes objetos possibilita que a criança aumente as suas oportunidades sensoriais, permitindo, assim, o desenvolvimento de cada um dos seus sentidos e, conseqüentemente, a sua integração sensorial. Ou seja, uma criança pequena apenas consegue aprender o que é um objeto se for capaz de explorar, segurar, tocar, cheirar, observar, deixar cair e ouvir (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Ao explorarem os objetos, as crianças fazem-no de diferentes formas, como, agarrar, abanar, ouvir o barulho, meter na boca, cheirar, entre outros. Através desta exploração, as crianças vão sendo capazes de desenvolver conhecimentos acerca das características do objeto, identificando-o, posteriormente, pelas suas características físicas, por exemplo (cor, sabor, textura, forma...) (Post & Hohmann, 2011; Serrano, 2016).

Inicialmente, segundo Serrano (2016), as crianças aproximam-se de um objeto, interagem com ele e mudam facilmente a sua atenção para um outro objeto que esteja próximo. Depois de as crianças estarem familiarizadas com um objeto, de o terem explorado e terem descoberto as suas características, começam a explorá-lo de outras formas, compreendendo como funciona. Para tal, juntam-nos com outros objetos, ou iguais ou distintos, empilhando-os, metendo-os dentro de outros, entre outros. Esta fase de exploração possibilita que as crianças obtenham informações acerca da utilização dos objetos e da relação que podem ter quando estão juntos com outros. Este é um processo que permite às crianças irem conhecendo e estruturando o seu conhecimento do mundo, sendo, por isso, um modo de aprendizagem, através de explorações diretas, em que as crianças são aprendizes ativos (Hohman et al., 1995; Post & Hohmann, 2011).

Ao manipularem os objetos, as crianças experienciam-nos e utilizam-nos para realizarem associações com outros objetos, investigam se fazem barulho, se se mantêm em cima de outros, que reações ocorrem quando os mesmos batem uns nos outros. Se as mesmas estiverem na presença de outras crianças, estas observam-nas e imitam as ações dos seus pares nas próprias explorações. Esta imitação é crucial para que as crianças possam alargar as suas explorações e,

assim, os seus conhecimentos acerca das relações e interações com os objetos, e também, consequentemente, com os seus pares (Post & Hohmann, 2011).

Para que este processo de exploração e brincadeira aconteça em fundamental a existência de objetos cativantes, ou seja, os objetos e materiais disponíveis para as crianças devem ser desafiadores o suficiente para promover interações significativas (Hohmann & Weikart, 2011).

Já no que diz respeito à **interação criança e adulto**, esta deve ter como “pilares” a confiança, o respeito, o cuidado e o encorajamento. Desta forma, segundo Goldschmied e Jackson (2023) as crianças vão desenvolver, com maior facilidade, a empatia, a iniciativa, a curiosidade, a coragem e um sentido de si próprias e de pertença. Ao sentirem esta confiança pelos adultos (pais, educadores de infância e outros), as crianças acabam por se tornar mais espontâneas explorando, de forma mais autónoma, o ambiente físico e social que as rodeia (Post & Hohmann, 2011).

As interações que ocorrem entre crianças e adultos são essencialmente físicas, dado que é fundamental que o educador segure, toque, abrace, faça festas, cante e esteja ao alcance da criança. Contudo, é importante ter consciência de que nenhuma criança é igual, pelo que o educador deve adequar e adaptar as suas práticas de interação a cada criança (Post & Hohmann, 2011). Também Fernandes (2016) defende a ideia de que como cuidadores, os adultos devem estar cientes das explorações das crianças e interferir de maneira adequada. Ao intervir, deve certificar-se de que está a apoiar a criança nas suas escolhas, nas emoções e na resolução de conflitos. Isso leva à criação de uma relação de confiança e cooperação entre adultos e crianças.

Em suma, a interação das crianças com outras crianças, adultos ou objetos requer coordenação e o uso dos sentidos. Conforme as crianças experimentam e se desafiam, elas aprendem como e quando coordenar os seus sentidos. Nesse contexto, pode-se dizer que ao mesmo tempo que se desenvolvem, também realizam aprendizagens que as levam a aprender sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Uma forma de incentivar as crianças a realizarem interações é através do brincar heurístico, deste modo, este será o próximo tema abordado.

1.3 O brincar heurístico

O ato de brincar desempenha uma função crucial na Educação de Infância, revelando um significativo potencial, tanto em ambientes de creche como em jardim de infância. De acordo com Fochi e Focesi (2023), “o brincar é a atividade principal do dia a dia da criança” (p.61) e permite que esta se conheça a si própria e aos outros, que se exprima e explore, que desenvolva

a curiosidade, que aprenda novos conceitos e conhecimento e que se torne mais autónoma. Segundo Neto e Lopes (2018), a ação de brincar é considerada uma linguagem universal, pois podemos observar esta ação em qualquer local do nosso planeta e de diversos modos. Isto deve-se ao facto de se considerar o brincar como algo inato, algo que nasce connosco (Marques, 2019). Lopes da Silva et al. (2016), acrescentam ainda que o brincar é uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p. 105).

O brincar é uma atividade socialmente rica que oferece inúmeras oportunidades para interações positivas e desenvolvimento de habilidades sociais. Isto porque ao brincar com os objetos as crianças interagem inevitavelmente com os mesmos e ao brincarem em grupos interagem com os seus pares e com os adultos (Goldschmied & Jackson, 2023). A criança demonstra grande autonomia ao explorar objetos e observar o que lhes acontece durante a sua manipulação. Portanto, é função do educador fornecer uma diversidade de objetos que sustentem a vontade de exploração da criança, num ambiente controlado, reservando tempo para a exploração livre e autónoma desses materiais. É por esta razão que Goldschmied e Jackson (2023) sugerem o método do brincar heurístico como uma abordagem eficaz para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem de bebés e crianças pequenas.

O termo heurístico deriva do grego *eurisko*, que significa “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de” (Goldschmied & Jackson, 2023, p.144), o que, de acordo com as mesmas autoras, é mesmo isto que as crianças fazem espontaneamente, sem precisar da orientação do adulto, desde que tenham à sua disposição materiais que lhes permitam realizar as suas explorações. Portanto, o brincar heurístico caracteriza-se por ser uma forma de brincadeira exploratória, livre e espontânea, na qual a criança descobre por si mesma, através da manipulação e experimentação, como os objetos se comportam e o que se consegue realizar com eles (Goldschmied & Jackson, 2023).

O brincar heurístico envolve a mobilização de uma variedade de materiais, permitindo que as crianças os escolham e manipulem de maneira atenta. As crianças não demonstram preocupação com a finalidade dos objetos, visto que ao observá-los, conseguem perceber o que podem ou não fazer com eles (Goldschmied & Jackson, 2023). Para tal, é indispensável oferecer-lhes uma vasta diversidade de materiais não estruturados, isto é, “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objectivo; pelo contrário, podem ser usados pelas

crianças de diferentes maneiras” (Post & Hohmann, 2011, p.115), possibilitando, assim, diversas experiências e descobertas.

Goldschmied e Jackson (2023), assim como Fochi et al. (2016), apontam a presença de elementos cruciais para uma abordagem exploratória de brincar heurístico, destacando: (i) o espaço; (ii) os materiais; (iii) a organização; e (iv) o papel do adulto, como veremos de seguida.

O brincar heurístico pressupõe a existência de um espaço amplo, possibilitando que as crianças explorem e investiguem de maneira livre e autónoma, sem restrições de movimento. É igualmente relevante que o ambiente seja tranquilo e silencioso, proporcionando às crianças a capacidade de se concentrarem e se envolverem plenamente nas suas explorações.

No brincar heurístico é crucial realizar uma escolha e seleção criteriosa dos materiais. A seleção destes deve derivar da observação cuidadosa por parte do educador, envolvendo a identificação dos interesses do grupo de crianças e daquilo que estas pretendem investigar e explorar. É essencial garantir uma diversidade e abundância de materiais, não esquecendo também o estado de conservação. Dessa forma, durante a escolha e seleção dos materiais devem ser tidos em conta cinco critérios: diversidade, quantidade, qualidade, segurança e continuidade. Os autores preconizam que os materiais devem ser naturais, orgânicos e relacionados com o quotidiano da criança, desaconselhando o uso de materiais plásticos e artificiais (Fochi et al., 2016; Goldschmied & Jackson, 2023).

A organização é também um ponto importante no brincar heurístico, por isso, o educador deve realizar um planeamento prévio do momento de exploração, considerando a seleção dos materiais, a gestão do tempo e a formação dos grupos a participar na proposta. Quanto ao tempo, um aspeto crucial, o educador deve reservar, no mínimo, uma hora para cada proposta de exploração (Goldschmied & Jackson, 2023).

Finalmente, relativamente ao papel do educador, é essencial que este se prepare antecipadamente para a proposta, de modo a poder observar e registar as ações das crianças durante a exploração, mantendo-se em silêncio para não interferir na ação exploratória e investigativa das crianças (Goldschmied & Jackson, 2023).

Recorrendo ao brincar heurístico, repara-se que as crianças aprendem principalmente através das experimentações e das interações estabelecidas tanto com os outros, quanto com os diversos materiais. Elas exploram esses materiais de uma forma própria, desenvolvendo a criatividade, a linguagem, imitando e organizando o pensamento (Bitencourt et al., 2023).

Para Goldschmied e Jackson, (2023), as atividades de brincar heurístico podem assumir-se essencialmente em três propostas, conforme as idades das crianças: i) o cesto dos tesouros (para crianças que já se sentam por si mesmas, mas que ainda não adquiriram a marcha); o jogo heurístico (para crianças dos 2 aos 3 anos de idade); e a bandeja de experimentações (para crianças dos 4 aos 6 anos de idade). Na sua essência, todas compartilham o objetivo de incentivar as crianças a explorarem os materiais, permitindo que estas se concentrem e expressem satisfação nas suas próprias brincadeiras, sem depender de brinquedos estereotipados e comercialmente adquiridos. Como a idade das crianças participantes neste estudo é entre os 24 e os 25 meses, este estudo será acerca do jogo heurístico e, por essa razão, será o tema desenvolvido de seguida.

1.4 O jogo heurístico

Esta abordagem é frequentemente mencionada como uma proposta de jogo ou brincadeira livre, visto que tem como principais objetivos promover a exploração de objetos, incentivar a criança a investigar e explorar todas as possibilidades e propriedades de um material oferecido, permitir que brinque de forma livre. Por esta razão, o jogo heurístico é uma abordagem e não uma prescrição, ou seja, não existe uma única maneira de realizar, e as crianças em diferentes sessões terão as suas próprias ideias e combinações de materiais (Goldschmied & Jackson, 2023).

Para Becker e Wiebusch (2022) e Bitencourt et al., (2023), o jogo heurístico é uma proposta centrada nas ações das crianças, onde estas são desafiadas a descobrirem as coisas por si mesmas, num espaço previamente estruturado pelo adulto. Isto porque, no segundo ano de vida, elas manifestam uma grande vontade de explorar e descobrir autonomamente como os objetos se comportam no espaço, ao manipulá-los (Goldschmied & Jackson, 2023).

Estas sessões, são oportunidades privilegiadas para compreendermos que as crianças “observam, escutam, escolhem, pesquisam, investigam, mexem, sacodem, empilham, colocam, tiram, encaixam, contrastam, refutam, comparam, experimentam e estabelecem relações complexas com os materiais e pessoas”, provocando uma grande vontade de responder a questões que vão surgindo “o que eu posso fazer com isto? O que é que isto faz? Será que dá para colocar aqui? Eu consigo levar? E agora?” (Bitencourt et al., 2023, p.93). Nas sessões de jogo heurístico, nota-se que as crianças, por volta dos dois anos de idade, começam a participar em trocas que requerem interação e cooperação com outras crianças, originadas a partir da exploração dos materiais (Cardoso, 2012).

O jogo heurístico deve ser proposto a crianças que já adquiriram maturação para se locomoverem com destreza ou que já possuem controle da marcha, ou seja, crianças entre os 12 e os 24 meses e que já não participam nas sessões do cesto dos tesouros (Bitencourt et al., 2023). Òdena (2010) e Goldschmied e Jackson, (2023), declaram que as sessões de jogo heurístico podem ser realizadas em pequenos grupos de, no máximo, dez crianças. Contudo, Becker e Wiebusch (2022) e Bitencourt et al., (2023) revelam que estas explorações podem ser mais enriquecedoras para as crianças se os grupos forem formados até seis crianças.

Organizar uma sessão de jogo heurístico exige uma cuidadosa preparação por parte do educador. Embora o momento da sessão seja dedicado inteiramente à criança, a sua organização prévia é da responsabilidade do educador, que deve ter em consideração aspetos como: o espaço, o tempo, a escolha qualitativa e quantitativa dos materiais, a montagem e a estética do ambiente (Bitencourt et al., 2023).

O espaço escolhido para as sessões de jogo heurístico deve ser agradável e calmo, fazendo com que as crianças se sintam confortáveis e concentradas para fazerem as suas explorações (Becker & Wiebusch, 2022; Bitencourt et al., 2023). No espaço escolhido, alguns autores sugerem que sejam dispostos tapetes de 1m² a 1,5m². Os tapetes desempenham o papel de facilitar a interação entre as crianças, garantindo simultaneamente que cada uma possa iniciar a sua brincadeira com os seus próprios objetos. Deste modo, ao organizar os tapetes, é essencial considerar que a disposição dos materiais deve possibilitar que as crianças se vejam umas às outras favorecendo a aprendizagem mútua, permitindo que elas compartilhem ideias a partir dos projetos umas das outras (Becker & Wiebusch, 2022; Bitencourt et al., 2023; Goldschmied & Jackson, 2023).

No que respeita ao tempo, o jogo heurístico deve ser realizado numa parte do dia que seja destinada para este fim, sendo que a duração da sessão vai depender sempre do desenrolar da mesma e da motivação das crianças. Contudo, uma sessão de jogo heurístico costuma envolver, em média, 30 a 60 minutos, prevendo os três momentos que esta inclui – a consigna, um período de exploração e o encerramento das sessões com a reorganização dos materiais (estes três momentos serão explicados mais à frente) (Becker & Wiebusch, 2022; Bitencourt et al., 2023).

Quanto aos materiais, estes desempenham uma função crucial nas sessões de jogo heurístico, por isso, é importante pensar na organização dos mesmos. Se forem oferecidos às crianças, materiais pouco atrativos, que não combinam entre si ou em pouca quantidade, os mesmos podem limitar a exploração das crianças. Assim, deve haver, em cada um dos tapetes, recipientes e objetos, também denominados por alguns autores como recetáculos e entráculos,

respetivamente (Bitencourt et al., 2023; Goldschmied & Jackson, 2023). Os recipientes são projetados para conter algo, enquanto os entráculos são objetos que podem entrar nos recipientes (Bitencourt et al., 2023). Por exemplo, uma lata de metal é um recipiente e uma concha é um entráculo, porque podemos colocar a concha dentro da lata de metal.

Para cada tapete é importante tentar manter os mesmos tipos de materiais, não só porque desta forma as crianças podem brincar sem haver disputa pelo mesmo objeto, mas também porque permite que as crianças, tanto se possam imitar umas às outras, como realizar explorações conjuntas. Posto isto, é importante que haja materiais em quantidade suficiente e variedade satisfatória (Becker & Wiebusch, 2022; Bitencourt et al., 2023). Para cada tipo de material, colocado em cada tapete, é preciso ter mais do mesmo, ou seja, “se um dos objetos escolhidos são molas de roupa, é importante ter muitos num mesmo tapete” (Bitencourt et al., 2023, p.99). Em cada tapete pode haver entre seis e oito coleções de materiais e deve haver um total de 50 materiais por tapete, incluindo objetos e recipientes.

Quanto aos materiais que completam as coleções, Bitencourt et al., (2023) e Goldschmied e Jackson (2023), sugerem a utilização de materiais não estruturados, materiais que não possuem um propósito ou conjunto de regras pré-definidas, caracterizados pela ausência de instruções específicas sobre como devem ser utilizados, permitindo que as crianças explorem e usem a sua criatividade de diversas maneiras. Assim, devem ser utilizados alguns objetos e recipientes para o jogo heurístico, como: pompons em cores primárias, cilindros de cartão, pedaços de madeira, chaves em pequenos conjuntos, tampas de metal, conchas, rolhas de cortiça, latas de diversos tamanhos, molas da roupa, pedaços de correntes, pedras, canos, entre outros.

O momento de organizar os materiais no espaço, remete-nos à dimensão estética, visto que é essencial organizá-los com cuidado, convidando as crianças a descobrirem as possibilidades dos mesmos. Assim, os materiais devem ser dispostos de forma organizada, sem esquecer de reservar um espaço para que as crianças se possam sentar, tal como demonstra a figura 8. Além disto, deve-se cuidar do armazenamento e manutenção dos materiais, guardando cada coleção num saco ou numa caixa devidamente identificada (Becker & Wiebusch, 2022; Bitencourt et al., 2023; Goldschmied & Jackson, 2023).



Figura 8 | Exemplo de organização de um tapete de uma sessão de jogo heurístico

Fonte: Bitencourt et al., 2023, p.98

Como já referido, o papel do adulto é o de organizar a sessão, tendo em conta todos os aspetos anteriormente mencionados. Após a organização da sessão, o educador deve convidar o grupo que participará na sessão, para uma breve reunião – a consigna, onde serão fornecidas algumas instruções acerca do que ocorrerá durante a sessão. Este momento deve ocorrer fora do espaço de exploração, permitindo que as crianças prestem atenção ao discurso do educador (Bitencourt et al., 2023).

Durante as sessões, o adulto desempenha o papel de observador e, se necessário, de facilitador, para dar continuidade às explorações das crianças. É crucial que o adulto registre os processos de exploração e as descobertas das crianças, a fim de os analisar posteriormente. Além disso, tão importante quanto os aspetos já mencionados, o educador deve ter o cuidado de não influenciar as ações das crianças por meio de olhares ou comentários (Bitencourt et al., 2023).

No fim de cada sessão deve ocorrer o encerramento da mesma. Não se deve simplesmente interromper a sessão de maneira descontextualizada e sem sentido para as crianças. O educador deve comunicar que o tempo de brincar está a terminar, reservando um período para que as crianças concluam as suas explorações. De seguida, o educador convidar as crianças a colaborarem na arrumação dos materiais, nomeando os objetos e auxiliando nesse processo (Bitencourt et al., 2023).

Neste sentido, vários autores destacam esta abordagem como uma ferramenta eficaz que contribui para a expansão das práticas pedagógicas com crianças pequenas. Visto que através da observação, da exploração e das brincadeiras das crianças durante as sessões, é possível compreender o que desejam e o que procuram descobrir, valorizando o protagonismo nas suas pesquisas (Becker & Wiebusch, 2022; Bitencourt et al., 2023; Goldschmied & Jackson, 2023).

2. Metodologia de investigação

Neste ponto do relatório pretende-se descrever toda a metodologia utilizada durante o ensaio investigativo. Ou seja, este ponto apresenta a **problemática e objetivos em estudo**, as **opções metodológicas** (esclarecimento sobre o tipo de estudo), o **contexto** e os **participantes** (breve apresentação e caracterização do estudo bem como dos participantes envolvidos), as **técnicas e instrumentos de recolha de dados** e os **procedimentos da recolha e tratamento de dados** (forma como foram recolhidos e analisados os dados).

2.1 Problemática e objetivos em estudo

O interesse que senti em investigar acerca do brincar heurístico, levou à formulação da questão de partida deste estudo investigativo: *Quais as interações que 4 crianças com 24 e 25 meses realizam quando vivem situações de jogo heurístico?*

Tendo em conta esta pergunta de partida definiram-se os objetivos a alcançar com o estudo:

- i. Identificar as interações das crianças durante o jogo heurístico;
- ii. Perceber que tipo de interações as crianças estabelecem através do jogo heurístico;
- iii. Conhecer a perspetiva da Educadora de Infância acerca do brincar heurístico;
- iv. Refletir sobre a importância do brincar heurístico no contexto de creche.

2.2 Opções metodológicas

A presente investigação assume uma natureza qualitativa, uma vez que procura analisar e interpretar a realidade social, compreendendo os comportamentos e relações de uma determinada população (Fortin, 2009), neste caso o estudo pretende analisar os comportamentos das crianças, mais concretamente as interações em situações muito particulares.

A investigação qualitativa distingue-se também pelo contacto direto do investigador com o contexto que investiga, onde o investigador tem uma grande preocupação na atuação, na forma como interagem com os sujeitos. Isto é, procura estabelecer uma relação de empatia, tendo a capacidade de se colocar no lugar do sujeito, de forma a compreender as suas perspetivas nas determinadas circunstâncias relacionadas com o estudo a decorrer (Bogdan & Biklen, 1994). No presente estudo a investigadora convivia diariamente com as crianças participantes, tendo, por isso, uma relação próxima com as mesmas.

Neste contacto direto que o investigador tem com os contextos, este observa, regista e interpreta, tornando este processo complexo, cuidado e minucioso, para assim, alcançar uma perceção experiencial da realidade que lhe permita descrever detalhadamente a mesma, com um olhar amplo, integrado e contínuo (Aires, 2011).

Esta investigação enquadra-se num paradigma interpretativo, uma vez que pretende conhecer e estudar uma determinada situação num contexto específico, de forma a compreender o comportamento dos participantes e não a verificação de leis ou a verificação de hipóteses (Coutinho, 2013). O paradigma interpretativo procura conhecer como é criado o conhecimento dos indivíduos e para os investigadores este conhecimento ocorre da interação que este realiza

com o objeto que está a estudar, sendo, por isso inseparáveis, uma vez que ao observar o objeto de estudo o resultado já vai mudar (Costa et al., 2021).

Com base nesta abordagem qualitativa-interpretativa, o objetivo é procurar conhecer e compreender os comportamentos dos sujeitos em análise e os contextos. Desta forma, este estudo baseia-se nas características de um estudo de caso, que é um estudo que consta numa investigação que estuda um indivíduo, uma família ou um grupo de pessoas, com intuito de dar resposta a um acontecimento ou fenómeno (Fortin, 2009).

Esta investigação pretende descrever pormenorizadamente uma situação, por isso, o estudo de caso é denominado de descritivo. Neste tipo de investigação, os estudos representam descrições detalhadas de um fenómeno ou de características de uma população de um determinado contexto que, normalmente, é conhecido pelo investigador (Moreira et al., 2021).

2.3 Contexto e participantes

O presente estudo foi realizado no contexto de Prática Pedagógica em creche, apresentado no capítulo I deste relatório, e participaram nele as crianças e a sua educadora.

Como cada sessão de jogo heurístico deve ser realizada com quatro a seis crianças, para este ensaio investigativo foram selecionadas quatro crianças, com idades compreendidas entre os 24 e os 25 meses. As crianças convidadas a participar neste estudo foram: o Gonçalo (24 meses), a Joana (25 meses), a Maria (24 meses) e o Nuno (24 meses). Optou-se por selecionar estas crianças para participar no estudo por estas serem as crianças mais velhas do grupo e para serem duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Assim, recorreu-se ao processo de amostra por conveniência, na qual é estudada apenas uma pequena parte do universo, definido como amostra (Carmo & Ferreira, 2008).

Os pais, encarregados de educação, assinaram uma autorização de recolha de dados, foram utilizados nomes fictícios, para salvaguardar a identidade das crianças e foi atribuída uma cor a cada nome da criança para facilitar a análise e discussão dos dados: o **Gonçalo**, a **Joana**, a **Maria** e o **Nuno**.

Para além das quatro crianças, esta investigação tem também como participante a educadora cooperante, de forma a conhecer a sua perspetiva acerca do brincar heurístico. A educadora cooperante tinha 32 anos de idade, realizou a licenciatura Pós-Bolonha em Educação Básica, e completou, em 2014, o Mestrado em Educação Pré-Escolar, em Lisboa, na Escola Superior de Educação. Desde que terminou o Mestrado exerceu sempre funções de educadora, ou seja, há

10 anos. Contudo, desde 2017 que exerce funções na instituição privada em que foi realizado este estudo, estando, naquele momento como educadora em contexto creche.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados selecionados, constituem-se como estratégias para ajudar a responder à questão de partida e aos objetivos definidos. Para isso, recorreu-se à observação participante e não participante, apoiada no uso de notas de campo, ao registo fotográfico e vídeo, em cada uma das sessões desenvolvidas e a um inquérito por entrevista à educadora cooperante com o objetivo de perceber as suas conceções acerca do tema do presente estudo.

A **observação** é um dos procedimentos com maior importância na investigação, pois, esta está relacionada com todos os outros procedimentos (Carmo & Ferreira, 2008). Os mesmos autores referem que a observação pode ser não participante ou participante. Na observação não participante o investigador não interage com o contexto em estudo, ou seja, “assume um papel de observador que não manipula nem estimula os seus sujeitos” (Aires, 2011, p.25). Por outro lado, na observação participante, o investigador através do contacto direto e interação com o contexto e os seus sujeitos, capta os pontos cruciais para a sua investigação (Carmo & Ferreira, 2008).

Enquanto investigadora, foi necessário assumir um papel de observadora participante e não participante, tendo em conta cada momento. Desta forma, no momento de preparar o espaço, na consigna e no encerramento das sessões de jogo heurístico adotou-se uma postura de observadora participante. Porém, no decorrer das sessões de jogo heurístico a postura passou a ser de observadora não participante. Enquanto se observam as ações das crianças é essencial que estas sejam registadas, para que, posteriormente, se possam analisar e refletir. Neste sentido, vão surgindo as notas de campo.

As **notas de campo** são, segundo Bogdan e Biklen (1994) “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Deste modo, são um procedimento crucial no contexto de investigação. A mobilização destas são fundamentais, visto que permitem que através do registo descritivo, a informação não se dissipe com o desenvolvimento do processo investigativo.

Assim, as notas de campo devem ser registadas num caderno específico para essa finalidade, de forma a servir como diário de registo e facilitar a análise. Nesta perspetiva, é indispensável colocar alguns indicadores que numa leitura posterior facilitem o investigador a situar-se no

tempo e no espaço. Neste sentido, as notas de campo devem conter “quando é que a observação foi feita (data e hora); quem fez, onde é que a observação teve lugar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.167). Para este estudo foi utilizado um bloco de notas exclusivo para registar notas de campo ao longo das seis sessões de jogo heurístico e para facilitar as leituras posteriores utilizaram-se os seguintes indicadores: número da sessão, data, local, crianças observadas e tempo de observação. Para complementar as notas de campo foram realizados registos fotográficos e de vídeo, pois estes enriqueciam os pormenores descritos nas notas de campo.

Os **registos fotográficos e de vídeo** são também uma importante forma de recolha de dados, visto que auxiliam a completar as observações, ao longo do processo de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a utilização desta forma de registo é muito característico da investigação qualitativa, na área da Educação, com o intuito de auxiliar o investigador a compreender o contexto em estudo. Esta forma de recolher informações é muito utilizada de forma a “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível” (Bogdan & Biklen, 1994, p.189), ou seja, possibilita colmatar as fragilidades nos momentos de observação.

É crucial que o investigador esteja consciente de que o registo de observação através de instrumentos de multimédia pode inibir as crianças e, conseqüentemente, modificar as suas formas de interação e os seus comportamentos. Para isso, estes devem ser recolhidos da forma mais natural possível. No contexto em que se realizou o estudo, a educadora cooperante e, nós mesmas, como estudantes adotávamos este instrumento de recolha de dados diariamente, o que, facilitou esta opção, pois as crianças já tinham muito presente no seu dia a dia o registo fotográfico por parte da equipa pedagógica. Para a utilização dos registos de vídeo, decidiu-se que seria importante filmar todas as sessões na íntegra e, para isso, colocou-se uma câmara num canto da sala a gravar as sessões. Até se definir o local mais indicado para colocar a câmara houve a necessidade de testar equipamentos (tripés, câmeras fotográficas e telemóveis), para compreender qual se adequava mais.

Para além desta recolha de dados feita às quatro crianças participantes no estudo, recorreu-se também à educadora cooperante através de um inquérito, com intuito de conhecer a sua perspetiva acerca do brincar heurístico. Os **inquéritos** são “processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (Carmo & Ferreira, 2008, p.139). Existem dois tipos de inquéritos, os inquéritos por entrevista e os inquéritos por questionário. Segundo Carmo e Ferreira (2008), a principal característica que os distingue é o facto de existir

ou não interação presencial entre o sujeito inquirido e o sujeito investigador. Isto é, no inquérito por entrevista os sujeitos encontram-se num local predeterminado, onde ocorre um diálogo para que o investigador obtenha as respostas para o seu estudo. Já no inquérito por questionário normalmente não existe interação presencial e, por isso, todo o processo de recolha de informação é, na maior parte das vezes, realizado à distância, onde o sujeito inquirido recebe o inquérito e, posteriormente, responde e reenvia ao investigador.

Para a elaboração desta investigação, optou-se por mobilizar como instrumento de recolha de informação, o inquérito por entrevista, pois desta forma consegue-se recolher informação mais rica e detalhada e conhecer testemunhos reais, opiniões, perspetivas e pontos de vista (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, inicialmente foi elaborado o guião da entrevista semiestruturada com questões abertas relacionadas com o tema em estudo, de modo a obter mais informação acerca das conceções da educadora, de seguida foi realizado o inquérito por entrevista a outra educadora da instituição de forma a validar o guião. Por fim, foi realizada a entrevista à educadora cooperante.

Em suma, para a realização deste estudo foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, a observação (participante e não participante), as notas de campo, os registos fotográficos e de vídeo e, finalmente, o inquérito por entrevista.

2.5 Procedimentos

Antes de iniciar a recolha de dados, sentiu-se a necessidade de proceder à revisão de literatura sobre o jogo heurístico, com intuito de compreender a proposta, como deve ser implementada e, principalmente, quais os princípios que lhe são subjacentes.

Posteriormente, iniciou-se a planificação e preparação das sessões a desenvolver com as crianças. Para isso, organizaram-se dois conjuntos de materiais para serem usados, cada um, em três sessões, para que as crianças tivessem mais oportunidades de brincadeira e exploração. Para a seleção dos materiais, começou-se por realizar uma lista de materiais disponíveis na instituição e, de seguida, dividi-los em dois grupos, de forma que cada grupo tivesse alguma diversidade de materiais, ou seja, entráculos e recetáculos. Além disto, procurou-se que ambos os grupos de objetos tivessem a mesma quantidade de materiais, um total de cinquenta. Assim, o anexo 2 mostra os materiais definidos para cada sessão.

Depois de selecionados os materiais de cada grupo, definiu-se que a utilização dos grupos de materiais não seria sequencial, ou seja, o mesmo grupo de materiais não seria disponibilizado às crianças em dias todos seguidos. Isto porque, considerou-se que as crianças poderiam ter

mais oportunidades de brincadeira e exploração se os objetos lhes fossem oferecidos com um intervalo temporal. Assim, nos dias 09.01.2023 e 10.01.2023 foram disponibilizados os materiais do grupo 1, de forma a haver uma continuidade e no dia 11.01.2023 foram disponibilizados os materiais do grupo 2, gerando-se uma descontinuidade. O mesmo aconteceu na semana seguinte, sendo que no dia 16.01.2023 e 17.01.2023 foram apresentados os materiais do grupo 2, mantendo-se uma continuidade, e, depois, no dia 18.01.2023 foram apresentados os materiais do grupo 1, de forma a haver, novamente uma descontinuidade. No total cada grupo de materiais foi disponibilizado em 3 sessões, por isso, as crianças brincaram com cada um deles o mesmo número de vezes.

Das crianças que participaram no estudo, a **Maria** e o **Nuno** participaram em todas as sessões de jogo heurístico, o **Gonçalo** participou três das seis e a **Joana** participou em duas. A tabela 2 sintetiza a organização das sessões, a data, os participantes, o grupo de materiais disponibilizado em cada sessão e os materiais.

Tabela 2 | Organização das sessões de jogo heurístico

Sessão de jogo heurístico	Data	Crianças participantes	Grupo de materiais	Materiais
1.ª Sessão	09 de janeiro de 2023 (segunda-feira)	Gonçalo ; Maria ; Nuno	1	Bugalhos; carretéis de plástico; CDs; conchas; latas de metal de diversos tamanhos; paus de gelado; rolhas de cortiça; rolos de papel de diversos tamanhos e grossuras; tábuas de madeira
2.ª Sessão	10 de janeiro de 2023 (terça-feira)	Joana ; Maria ; Nuno		
3.ª Sessão	11 de janeiro de 2023 (quarta-feira)	Joana ; Maria ; Nuno	2	Cilindros de plástico de diversos tamanhos e grossuras; cones de cartão; cubos de madeira; molas de madeira; pedras; pompons; rodela de madeira; tampas de metal; tubos de plástico
4.ª Sessão	16 de janeiro de 2023 (segunda-feira)	Maria ; Nuno		
5.ª Sessão	17 de janeiro de 2023 (terça-feira)	Gonçalo ; Maria ; Nuno		
6.ª Sessão	18 de janeiro de 2023 (quarta-feira)	Gonçalo ; Maria ; Nuno	1	Bugalhos; carretéis de plástico; CDs; conchas; latas de metal de diversos tamanhos; paus de gelado; rolhas de cortiça; rolos de papel de diversos tamanhos e grossuras; tábuas de madeira

No fim de realizadas as sessões de jogo heurístico, e depois de uma pré-análise dos dados recolhidos, convidou-se a educadora cooperante para uma entrevista, foi através desta que ficámos a conhecer a sua perspetiva acerca do brincar heurístico. Para isso, elaborou-se o guião de entrevista (anexo 3) e para o validar, convidou-se outra educadora da instituição e realizou-se a entrevista. Depois de validado o guião e de compreender que este estava adequado e permitia a recolha de informações acerca da perspetiva da educadora acerca do brincar heurístico, realizou-se a entrevista à educadora cooperante.

Terminada a recolha de dados, realizou-se a transcrição das notas de campo, dos vídeos das sessões e da entrevista de forma a realizar o tratamento e análise dos dados. A análise de dados é um processo no qual são organizados os dados recolhidos, que neste caso são as transcrições das notas de campo, dos registos videográficos e da entrevista para assim poder compreender o que neles está contido (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2009).

Posto isto, começou-se por transcrever as notas de campo (anexo 4), os seis registos videográficos por ordem cronológica (anexo 5) e a entrevista realizada à educadora cooperante (anexo 6). De seguida, denominaram-se através dos seguintes códigos: T1 a T6, sendo que T1 corresponde ao primeiro registo videográfico e T6 ao último.

Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo das transcrições dos registos audiovisuais (anexo 7) e da entrevista (anexo 8), atribuindo um outro código de A1 a A6, sendo que A1 corresponde ao primeiro registo videográfico e A6 ao último.

Para isso, definiram-se categorias, que segundo Bogdan e Biklen (1994) e Carmo e Ferreira (2008) é uma forma de classificar os dados recolhidos, que auxilia a reduzir a quantidade de informação, facilitando, assim, a interpretação dos dados. A categorização é uma decomposição em unidades de sentido de transcrições ou notas extensas, denominadas de códigos. Assim, um código representa o equilíbrio entre o que inicialmente é abstrato e que se vai tornando cada vez mais concreto (Deslauriers, 1991 citado em Fortin, 2009).

A análise de conteúdo tem, segundo Bardin (2011) citado por Coutinho (2013) três fases. A primeira é a pré-análise dos dados, a segunda é a exploração dos dados recolhidos e, a última, é a realização do tratamento dos resultados, em que estão inseridos os processos de interpretação. Posto isto, começou-se por ler as transcrições e depois, com base nas leituras das transcrições e no enquadramento teórico definiram-se categorias e subcategorias, para que fosse possível analisar os dados de forma organizada. Visto que os autores referidos no enquadramento teórico referem que as *crianças interagem entre si*, *interagem com os objetos* e

interagem *com o adulto*, definiram-se estes três tipos de interação como categorias. De seguida, como as crianças nas suas interações utilizavam os seus órgãos dos sentidos, decidiu-se que estes seriam as subcategorias, acrescentando-lhes uma outra subcategoria “através de ações”, dado que as crianças imitavam, algumas vezes, os seus pares ou mostravam objetos. A definição destas categorias/subcategorias permitiu analisar e compreender os comportamentos das crianças em estudo.

A tabela 3, apresenta as três categorias e respetivas subcategorias estipuladas, bem como a descrição/definição que cada uma delas assumiu aquando da análise das transcrições.

Tabela 3 | Categorias e subcategorias de análise das transcrições das sessões de jogo heurístico e respetivo significado

Categoria	Subcategoria	Descrição da subcategoria
Interação criança - criança	Através do olhar	A criança olha para outra.
	Através de ações	A criança imita as ações de outra, ou outras ações que as crianças tenham umas com as outras.
	Através de palavras/sons	A criança fala para outra criança, ou faz sons para provocar uma reação noutra criança.
	Através do tato	A criança toca noutra criança.
Interação criança – objeto	Através do paladar	A criança põe o objeto na boca.
	Através do tato	A criança agarra o objeto com partes do seu corpo.
	Através do olfato	A criança cheira o objeto quando o aproxima do nariz.
	Através da visão	A criança olha para o objeto.
	Através da audição	A criança observa se o objeto faz sons.
	Através de palavras/sons	A criança fala ou faz sons para o objeto.
Interação criança – adulto	Através do olhar	A criança olha para o adulto.
	Através de ações	A criança mostra ao adulto objetos.
	Através de palavras/sons	A criança fala para o adulto ou vice-versa.
	Através do tato	A criança toca ou agarra o adulto.

Depois de realizar a pré-análise da entrevista realizada à educadora, determinaram-se as categorias e respetivas subcategorias de análise. Dada a importância da *organização do espaço e da seleção dos materiais*, esta foram a primeira categoria e subcategorias definidas. De seguida, estabeleceu-se como categoria a *importância do brincar*. Depois definiu-se como categoria o *método do brincar heurístico* que inclui duas subcategorias, o primeiro contacto da educadora com o brincar heurístico e o potencial do mesmo. Finalmente, delinee a última categoria de análise que corresponde à opinião da educadora acerca das *competências*

desenvolvidas pelas crianças em sessões de jogo heurístico, através da visualização de dois excertos de vídeos das sessões.

A tabela 4, apresenta as três categorias e respectivas subcategorias estipuladas para a análise da transcrição da entrevista à educadora, bem como a definição de cada uma.

Tabela 4 | Categorias e subcategorias de análise da entrevista à educadora e respetivo significado

Categoria	Subcategoria	Descrição da subcategoria
O espaço e os materiais	Organização do espaço	Opinião da educadora em relação à organização do espaço.
	Materiais não estruturados	Opinião da educadora em relação a materiais não estruturados.
Importância de brincar		Opinião da educadora em relação ao brincar.
Método brincar heurístico	Primeiro contacto com o brincar heurístico	Primeiro contacto da educadora com o brincar heurístico.
	Porquê implementar o brincar heurístico	Opinião da educadora em relação ao brincar heurístico.
Competências desenvolvidas em sessões de jogo heurístico (visualização de dois excertos das sessões)		Opinião da educadora acerca de competências desenvolvidas pelas crianças, com a visualização de dois vídeos das sessões.

Dado o número de interações que as crianças realizaram considerou-se pertinente apresentá-lo em percentagem. Esta análise de conteúdo também se tornou pertinente para poder comparar as interações que as crianças realizaram. Assim, embora a análise de conteúdo seja de carácter qualitativo porque descreve as ações das crianças durante as suas interações, também terá uma dimensão quantitativa, uma vez que apresenta a frequência dessas interações e as respetivas percentagens (Bardin, 1977 citado por Vilelas, 2009).

3. Apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados

Os dados resultantes das sessões de jogo heurístico (anexo 7) permitiram aceder às interações que as crianças realizaram durante os momentos em que estiveram envolvidas na exploração dos tapetes com os diversos materiais. Também permitiram compreender quais foram os tipos de interações que se repetiram com maior e menor frequência. Neste sentido, começaremos por apresentar os dados resultantes da categorização efetuada ao longo da análise e que dizem respeito: i) às interações entre pares; ii) às interações entre as crianças e os objetos; e iii) às interações entre as crianças e os adultos. Finalmente, apresentaremos os dados relativos à opinião da educadora de infância sobre a importância do jogo heurístico no contexto de creche. Tentaremos ao longo deste ponto fazer a discussão de resultados, confrontando os dados recolhidos no processo investigativo com as teorias exploradas no enquadramento teórico.

3.1 As interações entre pares no jogo heurístico

A análise efetuada permite-nos constatar que ocorreram interações entre as crianças em todas as sessões de jogo heurístico (seis).

Tabela 5 | Tipos de interação entre criança - criança

Categoria: Interação criança – criança								
Subcategoria		Através do olhar	Através de ações	Através de palavras/ sons	Através do tato	Total de interações por subcategoria e por criança	Total de interações por sessão	% total de interações por subcategoria e por criança
Sessão	Criança							
Sessão 1	Gonçalo	5	5	2	1	13	33	39,4%
	Maria	2	4	3	1	10		30,3%
	Nuno	4	4	2	0	10		30,3%
Sessão 2	Joana	4	4	3	0	11	33	33,3%
	Maria	2	9	3	0	14		42,4%
	Nuno	1	5	2	0	8		24,3%
Sessão 3	Joana	1	3	1	0	5	18	27,8%
	Maria	2	4	0	0	6		33,3%
	Nuno	2	1	4	0	7		38,9%
Sessão 4	Maria	5	10	6	4	25	44	56,8%
	Nuno	4	4	11	0	19		43,2%
Sessão 5	Gonçalo	5	5	9	0	19	66	28,8%
	Maria	2	7	7	2	18		27,2%
	Nuno	1	6	22	0	29		44%
Sessão 6	Gonçalo	3	6	4	0	13	36	36,1%
	Maria	1	8	2	0	11		30,5%
	Nuno	0	2	10	0	12		33,4%
Total de interações por subcategoria		44	87	91	8	230		
% do total de interações por subcategoria		19,13%	37,83%	39,57%	3,48%			

Conforme se pode constatar na tabela 5, houve, no total, 230 interações registadas, ocorridas no âmbito das quatro subcategorias definidas: (i) *através do olhar* – quando uma criança olha para outra, (ii) *através de ações* – quando uma criança imita as ações de outra, ou outras ações que as crianças tenham umas com as outras, (iii) *através de palavras/sons* – quando uma criança fala para outra criança, ou faz sons e (iv) *através do tato* – quando uma criança toca noutra criança. Identificámos duas subcategorias que revelam uma maior frequência de evidências: as interações através das *palavras/sons*, (com 39,57% de evidências) e as interações através das *ações* (com 37,83% de evidências). Destacam-se do grupo de crianças as interações através dos sons realizadas pelo **Nuno** e as interações através das ações realizadas pela **Maria**.

No que respeita à subcategoria das interações através das *palavras/sons*, pode ser demonstrada com a situação (figura 11) em que a **Maria** e o **Nuno** estão a encher, cada um, um cone com molas e a atirá-los ao ar e surgem breves conversas verbais. Ao encher os cones a **Maria** não encontra mais molas e o **Nuno** ajuda-a dizendo “olha, olha, outa” (anexo



Figura 11 | Maria e Nuno a interagirem através de palavras/sons

7 – tabela 14) e, de seguida, para as duas crianças lançarem as molas ao ar em simultâneo, Nuno realiza a contagem “um, quatro, cinco, seis” (anexo 7 – tabela 14).

Os materiais não estruturados utilizados no jogo heurístico permitem este tipo de interações, que apesar de serem curtas e subtis, são cruciais para as crianças se desenvolverem e aprenderem (Smith et al., 2001). Além de permitirem a realização de interações, os materiais não estruturados, mas também o jogo heurístico possibilitam verdadeiros momentos de brincadeira, cumplicidade e felicidade e isso foi registado nas notas de campo “as três crianças encheram duas torres de cones de cartão com molas e atiraram-nas ao ar, depois de contarem 1, 2, 3. Depois de atirarem as molas ao ar as três crianças riam muito, mostrando uma cumplicidade na brincadeira” (anexo 4 – tabela 5).

Outro exemplo de interações através das *palavras/sons* é o momento em que o Nuno e o Gonçalo estão a construir uma torre de carretéis e a derrubá-la sucessivas vezes e Maria, que estava a observá-los, aproxima-se da torre e, ainda antes de estes a terminarem de construir, derruba-a, fazendo-a cair no chão e “Nuno grita “não (nome verdadeiro da Maria)! Ai ai!” (anexo 7 – tabela 17), demonstrando o seu desagrado. Este é um exemplo que apresenta mais uma interação verbal entre as crianças, que vai ao encontro da opinião de Rombert (2017), quando afirma que no segundo ano de vida as crianças já começam a ser capazes de expressar verbalmente emoções e de protestar.

Além disto, esta é também uma situação que mostra a existência de conflitos devido às características egocêntricas e sentido de posse que as crianças sentem no segundo ano de vida (Papalia & Feldman, 2013). Ao longo das diversas sessões de jogo heurístico foram surgindo alguns episódios de gestão de conflitos. Contudo, em nenhuma das situações foi necessária intervenção do adulto, o que comprova a ideia de Bitencourt et al. (2023) de que o do jogo heurístico detém um enorme potencial para a gestão de conflitos entre pares.

Tentando ilustrar as interações através das *ações* realizadas pela Maria, podemos relatar uma



situação (figura 12) em que o Nuno se encontrava a recolher tubos de plástico e a colocá-los no parapeito da janela da sala e a Maria, ao observá-lo, decide ajudá-lo a recolher os tubos, ao ver o Nuno alinhar dois tubos no parapeito a “Maria imita-o e coloca também um” (anexo 7 – tabela 10). Terminada esta brincadeira, Nuno agarra o tubo como se fosse uma

Figura 12 | Maria e Nuno a interagirem através de ações

guitarra e finge estar a tocar, “**Maria** observa-o, imita-o” e as duas crianças percorrem a sala fingindo estar a tocar guitarra.

A interação entre pares, segundo Souza e Batista (2008), constitui um importante elemento da vida social da criança, pois promove um contexto propício ao desenvolvimento de competências sociais. Isto porque, quando as crianças interagem entre si, elas transformam-se em parceiros que se envolvem na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e se ensinam mutuamente, e que colaborativamente, se dedicam a dar significado ao mundo ao seu redor, através de debates, negociações e compartilhamento de raciocínios (DeVries, 1997; Azmitia, 1998; citado por Folque, 2014). O episódio anteriormente descrito, que ocorreu ao longo de uma sessão de jogo heurístico, é um exemplo claro que demonstra duas crianças a interagirem através da imitação, que segundo Post e Hohmann (2011), é uma forma crucial de as crianças alargarem as suas explorações e, conseqüentemente, os seus conhecimentos acerca das relações com os seus pares. É de salientar que na sessão em que ocorreu este episódio (sessão 4), **Maria** e **Nuno** foram os únicos participantes e foram registadas mais interações através da imitação do que nas restantes sessões e isso foi registado nas notas de campo “Ao longo desta sessão foram muitos os momentos de imitação, mais do que nas restantes. Será que foi por serem apenas duas crianças e assim tiveram mais oportunidades de se observarem e interagirem?” (anexo 4 – tabela 4).

Em contraste, verifica-se que a subcategoria menos frequente é a interação através do *tato*, com 3,48% de evidências, o que reforça a ideia de Smith et al., (2001), que afirmam que as primeiras interações são essencialmente através de vocalizações, olhares, sorrisos ou mostrando um objeto/brinquedo.

3.2 As interações entre as crianças e os objetos no jogo heurístico

A análise efetuada permite-nos constatar que ocorreram interações entre as crianças e os objetos em todas as sessões de jogo heurístico (seis).

Tabela 6 | Tipos de interações entre criança - objeto

Categoria: Interação criança – objetos										
Subcategoria		Através do paladar	Através do tato	Através do olfato	Através da visão	Através da audição	Através de palavras/ sons	Total de interações por subcategoria e por criança	Total de interações por sessão	% total de interações por subcategoria e por criança
Sessão	Criança									
Sessão 1	Gonçalo	1	4	0	1	4	1	11	35	31,4%
	Maria	2	6	0	1	3	1	13		37,1%
	Nuno	0	6	1	1	2	1	11		31,4%
Sessão 2	Joana	0	9	0	2	6	3	17	59	28,8%
	Maria	0	7	0	1	6	3	14		23,7%
	Nuno	0	13	0	1	6	8	28		47,5%
	Joana	1	6	1	0	0	1	9	42	21,4%

Sessão 3	Maria	1	8	0	3	0	1	13	61	31%
	Nuno	0	14	0	2	0	4	20		47,6%
Sessão 4	Maria	2	15	0	2	2	0	21	61	34,4%
	Nuno	1	33	0	1	0	5	40		65,6%
Sessão 5	Gonçalo	2	16	0	0	1	1	20	64	31,2%
	Maria	1	23	0	0	0	1	25		39,1%
	Nuno	0	17	0	0	0	2	19		29,7%
Sessão 6	Gonçalo	1	12	0	2	6	1	22	85	25,9%
	Maria	1	13	0	2	8	1	25		29,4%
	Nuno	0	28	0	3	1	6	38		44,7%
Total de interações por subcategoria		13	230	2	22	45	40	352		
% do total de interações por subcategoria		3,7%	65,3%	0,5%	6,3%	12,8%	11,4%			

Como se pode verificar na tabla 6, durante as sessões de jogo heurístico, nas interações criança-objetos, identificámos seis tipos de interação inscritas nas subcategorias: (i) *através do paladar* – quando uma criança põe o objeto na boca, (ii) *através do tato* – quando uma criança agarra o objeto com partes do seu corpo, (iii) *através do olfato* – quando uma criança cheira o objeto, (iv) *através da visão* – quando uma criança olha para o objeto, (v) *através da audição* – quando a criança observa se o objeto faz sons e (vi) *através de palavras/sons* – quando uma criança fala ou faz sons para o objeto.

Nesta categoria interação criança – objeto, das 352 interações registadas, identificámos uma subcategoria com uma grande frequência, mais de metade das interações, as interações através do *tato*, com 65,3%, salientando o número de ações da **Maria** e do **Nuno**. Além destas podemos ainda salientar duas subcategorias, as interações através da *audição*, com 12,8% e as interações através de *palavras/sons*, com 11,4%. Segundo a tabela 6, podemos entender que o **Gonçalo** e a **Maria** foram as crianças que registaram mais interações através da *audição*, já nas interações através de *palavras/sons* destacam-se novamente as ações realizadas pelo **Nuno**.

São várias as situações que podem ser descritas para exemplificar a interação entre as crianças e os objetos através do *tato*, visto que estas dizem respeito a 65,3% das interações criança – objeto. Contudo, destaca-se um episódio ocorrido pelo **Nuno** (figura 13) em que este se senta num canto da sala, “puxa para perto de si algumas molas de madeira, agarra numa virada para baixo, encaixa-a na extremidade do cilindro” (anexo 7 – tabela 11) e repete o processo algumas vezes até que as molas caiem todas. Depois este volta a



Figura 13 | Nuno a interagir com os objetos através do tato

encaixá-las, as molas voltam a cair e a criança fica vários minutos a encaixar as molas no cilindro, mesmo estas caindo várias vezes.

Este episódio demonstra uma brincadeira e exploração dos objetos por parte da criança, através do *tato*. A criança toca nos objetos, manuseia-os, vira-os, encaixa-os um no outro, entre outros. Para Post e Hohmann (2011), ao manipularem os objetos, as crianças experienciam-nos e utilizam-nos para realizarem associações com outros objetos, investigam se fazem barulho, se se mantêm em cima de outros, que reações ocorrem quando os mesmos batem uns nos outros. Este é um processo que permite às crianças irem conhecendo e estruturando o seu conhecimento do mundo, sendo, por isso, um modo de aprendizagem, através de explorações diretas, em que as crianças são aprendizes ativos (Hohman et al., 1995; Post & Hohmann, 2011).

De entre tantas situações ocorridas, descreveu-se esta também pelo facto de revelar diversas competências que as crianças podem desenvolver através brincar heurístico. Neste momento de brincadeira e exploração o **Nuno**, além de ter desenvolvido a total perceção de que as molas encaixam no cilindro, desenvolveu outras competências, como a concentração ao encaixar as molas, a persistência ao continuar a colocar as molas no cilindro durante vários minutos, a existência da gravidade e da causa-efeito, com a perceção de que as molas caíem e que, por isso, a posição dos objetos importa para a exploração, entre outras.

Dando continuidade à análise deste episódio podemos discutir acerca de algumas vantagens do brincar heurístico e do jogo heurístico. Em primeiro lugar os materiais, Bitencourt et al. (2023), defendem que é fundamental a existência de materiais que combinem entre si para que possam surgir explorações tão ricas como as descritas neste episódio, em segundo lugar, o número de crianças, pois Becker e Wiebusch (2022) e Bitencourt et al., (2023) revelam que as explorações podem ser mais enriquecedoras para as crianças se os grupos forem formados até seis crianças e nesta situação em específico estavam apenas duas crianças a participar o que permitiu que o **Nuno** realizasse a sua exploração com tempo, que tivesse um princípio, meio e fim sem que tivesse havido a interrupção de outra criança na sua exploração. Por fim, o encantamento, esta exploração deixou o **Nuno** encantado. A reação dele ao perceber que as molas encaixavam no cilindro foi descrita nas notas de campo, “pega numa e encaixa-a no cilindro, olha para a investigadora, sorri e aponta, mostrando a sua descoberta” (anexo 4 – tabela 4).

No que respeita à subcategoria das interações através da *audição*, pode ser demonstrada com a situação em que **Joana** inicia uma corrida pela sala e, acidentalmente, pontapeia uma lata de metal e ao ouvir o barulho produzido sorri, larga uma gargalhada e “volta a correr e bater com

os pés nas latas produzindo diferentes sons” (anexo 7 – tabela 4). Neste episódio destaca-se a reação da **Joana** ao produzir o som acidentalmente “demonstra uma cara de admiração, enquanto olha para a lata e depois para a investigadora e depois solta uma gargalhada” (anexo 4 – tabela 2). Outro exemplo de interações através da audição é um episódio que aconteceu em diversas sessões. Este em específico (figura 14) envolveu a **Joana**, a **Maria** e o **Nuno**, em que as três crianças recolhem todos os carretéis



Figura 14 | Joana, Maria e Nuno a interagirem com os objetos através da audição

e sobrepõem-nos uns nos outros, no fim “as três crianças empurram-nos contra o chão” (anexo 7 - tabela 4) e no fim largam grandes gritos de felicidade, este processo repetiu-se inúmeras vezes durante vários minutos e as crianças puderam explorar o som dos carretéis a cair.

Estes dois episódios demonstram explorações e brincadeiras que as crianças realizaram, que lhes permitiram interagir com os objetos através da *audição*, um dos cinco sentidos e, conforme Post e Hohmann (2011) nos indicam, ao coordenarem os sentidos – olfato, paladar, visão, audição e tato – as crianças gradualmente desenvolvem a capacidade de compreender o mundo que as rodeia e os objetos nele presentes. Os seus órgãos dos sentidos são ferramentas essenciais que lhes permitem interagir com o ambiente e adquirir conhecimentos.

Finalmente, quanto à subcategoria das interações através de *palavras/sons* pode ser representada com uma situação realizada pelo **Nuno**, em que agarra num pau de gelado, coloca-o dentro do carretel “enquanto diz “olha o buaco, olha o buaco”” (anexo 7 – tabela 6). Segundo Rombert (2017), brincadeiras como o jogo heurístico, criativas e imaginativas, que vão para além daquilo que é observado e habitual, representam um passo crucial no desenvolvimento e aprendizagem do bebé, na capacidade de descobrir novas palavras e combiná-las de múltiplas formas, exprimindo diferentes significados.

3.3 As interações entre as crianças e o adulto no jogo heurístico

A análise efetuada permite-nos constatar que ocorreram interações entre as crianças e o adulto em todas as sessões de jogo heurístico (seis).

Tabela 7 | Tipos de interações entre criança - adulto

Categoria: Interação criança – adulto								
Subcategoria		Através do olhar	Através de ações	Através de palavras/ sons	Através do tato	Total de interações por subcategoria e por criança	Total de interações por sessão	% total de interações por subcategoria e por criança
Sessão	Criança							
Sessão 1	Gonçalo	1	0	0	0	1	4	25%
	Maria	0	0	0	0	0		0%
	Nuno	3	0	0	0	3		75%
Sessão 2	Joana	6	1	2	0	9	14	64,2%
	Maria	1	0	0	0	1		7,1%
	Nuno	2	0	2	0	4		28,6%
Sessão 3	Joana	2	1	1	0	3	6	50%
	Maria	1	0	0	0	1		16,7%
	Nuno	0	1	1	0	2		33,3%
Sessão 4	Maria	2	0	0	0	2	12	16,7%
	Nuno	6	0	4	0	10		83,3%
Sessão 5	Gonçalo	3	0	3	0	6	8	75%
	Maria	1	0	1	0	2		25%
	Nuno	0	0	0	0	0		0%
Sessão 6	Gonçalo	0	0	0	0	0	0	0%
	Maria	0	0	0	0	0		0%
	Nuno	0	0	0	0	0		0%
Total de interações por subcategoria		28	3	14	0	45		
% do total de interações por subcategoria		62,2%	6,7%	31,1%	0%			

Conforme demonstra a tabela 7, durante as sessões de jogo heurístico, nas interações criança-adulto, identificámos quatro tipos de interação inscritas nas subcategorias: (i) *através do olhar* – quando uma criança olha para o adulto, (ii) *através de ações* – quando uma criança mostra um objeto ao adulto, (iii) *através de palavras/sons* – quando uma criança fala para o adulto, e (iv) *através do tato* – quando uma criança toca noutra o adulto.

Na interação criança – adulto, das 45 interações registadas, identificámos duas subcategorias com maior frequência, as interações através do *olhar*, com 62,2% e as interações através das *palavras/sons*, com 31,1%. Em ambas as subcategorias, pelo número de interações, destacam-se as ações realizadas pela **Joana** e pelo **Nuno**.

No que concerne à subcategoria das interações através do *olhar*, podemos usar o exemplo da **Joana**, que numa das brincadeiras acima referidas de construir uma torre de carretéis de derrubá-la, a **Joana**, depois de a derrubar “olha para a investigadora com um grande sorriso” (anexo 7 - tabela 4).

À medida que interagem com os adultos e com os objetos, as crianças gradualmente desenvolvem entendimentos sobre o comportamento dos adultos e como eles agem, além de aprenderem sobre os objetos e como interagir com eles. Conforme as crianças interagem com o ambiente, elas exploram e fazem descobertas, gerando novas aprendizagens. As crianças

expressam os seus sentimentos e descobertas aos adultos de diversas formas, como sorrisos, choros, palavras, ações como virar as costas e através do olhar, entre outras. Ao envolverem-se em experiências com objetos que despertam o seu interesse e apresentam desafios, as crianças constroem novos significados sobre o mundo ao seu redor (Post & Hohmann, 2011).

Quanto à subcategoria das interações através de *palavras/sons*, pode ser demonstrado com o episódio em que o **Gonçalo**, assim que se sentou no tapete, agarrou num tubo de plástico, colocou-o junto à barriga, fingindo estar a tocar guitarra “aproxima-se da investigadora e diz “olha, olha guita” (anexo 7 – tabela 12). A confiança, o respeito, o cuidado e o encorajamento devem ser os pilares da interação entre criança e adulto, pois desta forma as crianças acabam por se tornarem mais espontâneas explorando, de forma mais autónoma, o ambiente físico e social que as rodeia (Post & Hohmann, 2011). Segundo Goldschmied e Jackson (2023) os adultos não precisam necessariamente interagir com as crianças durante as suas explorações. A sua presença atenta é o suficiente para transmitir confiança, permitindo que elas se envolvam nas suas brincadeiras, descobertas e aprendizagens com os objetos.

É de salientar que a subcategoria através do *tato* foi a única em que não foram registadas quaisquer evidências, talvez porque as crianças já estavam familiarizadas com o espaço, com os objetos e com as restantes crianças.

Sistematizando, após a apresentação dos dados e discussão dos resultados relativos à observação, é possível realçar que a categoria em que surgiram mais interações foi entre as crianças e os objetos, com 352 interações, seguida da categoria das interações entre pares, com 230 interações, e finalmente a categoria das interações entre as crianças e o adulto, com 45 interações.

3.4 O olhar da educadora sobre o brincar heurístico na creche

Neste ponto iremos explorar as conceções da Educadora Ana sobre o brincar no contexto de creche, particularmente o brincar heurístico. Para analisar a entrevista realizada à educadora cooperante definiu-se como categorias a *organização do espaço e da seleção dos materiais*, a *importância do brincar*, o *método do brincar heurístico* e, finalmente, as *competências desenvolvidas pelas crianças em sessões de jogo heurístico*. Deste modo, de seguida, serão analisadas cada uma destas categorias.

Através do *brincar* a criança tem a oportunidade de conhecer o mundo à sua volta, de interagir e criar relações com pessoas e objetos. Para a educadora “o brincar é a base da aprendizagem nesta fase, eles a brincar descobrem o mundo, criam as suas conceções, seja com os pares, seja

com os adultos, seja com os objetos, a relação que têm com os objetos, portanto é fundamental que eles brinquem” (Ed Ana: anexo 8). O parecer da educadora vai ao encontro da opinião de Fochi e Focesi (2023), que consideram que o brincar permite que as crianças se conheçam a si próprias e aos outros, se expressem, explorem o mundo à sua volta, desenvolvam a curiosidade, aprendam novos conceitos e conhecimentos e se tornem autônomas.

Na entrevista a educadora Ana explicou ainda que, para si, o brincar pode acontecer em simultâneo com atividades orientadas e que as crianças do grupo podem desenvolver atividades de naturezas distintas, “eu permito e valorizo muito a brincadeira livre... eu acredito na simultaneidade de atividades, ou seja, enquanto está a haver alguma proposta orientada as crianças podem também estar a brincar livremente nas diversas áreas” (Ed Ana: anexo 8). Esta ideia da simultaneidade de atividades e explorações prevê a necessidade de um ambiente controlado, em sintonia com a afirmação de Goldschmied e Jackson (2023), que referem que é função do educador fornecer uma diversidade de objetos que sustente a vontade de exploração da criança, num ambiente controlado, reservando tempo para a exploração livre e autónoma desses materiais.

Concretamente, quanto ao *brincar heurístico*, a educadora Ana acredita que este é fundamental no contexto de creche. Para esta educadora o brincar heurístico implica descoberta, exploração criativa e permite o desenvolvimento de competências sociais ao afirmar que “o brincar heurístico é um jogo de descoberta, é um jogo de exploração, de criatividade, de concentração, mas também é um jogo que facilmente se torna um jogo social” (Ed Ana: anexo 8). Importa neste estudo diferenciar dois conceitos fundamentais, o brincar heurístico e o jogo heurístico, como referido no enquadramento teórico. O brincar heurístico refere-se a um método que salienta a exploração sensorial e a descoberta durante a brincadeira das crianças. Neste contexto o termo “heurístico” sugere um processo de aprendizagem onde as crianças têm acesso a uma variedade de materiais e objetos seguros para manipular livremente (Goldschmied & Jackson, 2023). O jogo heurístico refere-se a uma atividade específica do brincar heurístico, que segue determinadas regras (Goldschmied & Jackson, 2023). Nesta entrevista a Educadora refere-se essencialmente ao brincar heurístico, uma vez que nunca organizou nem desenvolveu nenhuma sessão de jogo heurístico.

Contudo, sendo o jogo heurístico uma atividade pertencente ao método do brincar heurístico, segue, necessariamente princípios subjacentes ao brincar heurístico, como por exemplo o *espaço e os materiais* e na entrevista a educadora Ana fala nestes dois aspetos. No brincar

heurístico o espaço tem de ser previamente pensado e organizado pelo educador, de forma a tornar-se um ambiente que permita às crianças realizarem explorações e brincadeiras verdadeiramente enriquecedoras (Fochi et al., 2016; Goldschmied & Jackson, 2023). Para esta educadora a sala não é estanque e “no ambiente a única coisa que não podemos mudar são as paredes, tudo o resto é importante que possa e deva ser mudado, para respeitar aquilo que são as necessidades e os interesses das crianças” (Ed Ana: anexo 8), o que demonstra que esta se preocupa em manter o espaço organizado, cativante e rico para as suas crianças.

No que respeita aos materiais, o brincar heurístico valoriza essencialmente materiais não estruturados, isto é, materiais que não possuem um propósito ou conjunto de regras pré-definidas, permitindo que as crianças explorem e usem a sua criatividade de diversas maneiras (Goldschmied & Jackson, 2023). Na entrevista, quando questionada, a opinião da educadora Ana acerca da utilização de materiais não estruturados, expôs de imediato que os considera objetos ricos para as crianças, pois permite que estas “desenvolvam mais a sua criatividade, imaginação e muitas outras competências essenciais nestas idades” (Ed Ana: anexo 8).

Aos dois anos de idade surgem, por vezes, conflitos entre as crianças devido à imaturidade da capacidade de interagirem (Papalia & Feldman, 2013). A maioria destes conflitos são originados pela disputa de objetos, deste modo, o jogo heurístico pressupõe o princípio da existência do mesmo tipo de materiais em cada tapete, em quantidade suficiente e variedade satisfatória (Becker & Wiebusch, 2022; Bitencourt et al., 2023), pois desta forma diminuirão os conflitos entre crianças. A educadora Ana apesar de não ter abordado muito o jogo heurístico na entrevista, mencionou que este é uma boa ferramenta “na gestão de conflitos, porque cada criança tem o mesmo número de objetos e os mesmos objetos que o outro. Portanto, facilmente conseguem perceber que não precisam de ir buscar aquele objeto, porque também o têm” (Ed Ana: anexo 8).

No final da entrevista, a educadora Ana teve oportunidade de visualizar e comentar dois excertos das sessões: um em que duas crianças estão a construir uma torre e a derrubá-la repetidamente (anexo 5 – tabela 2); e outro em que uma criança encaixa molas num cilindro de plástico repetidamente (anexo 5 – tabela 4). Aqui a educadora partilhou algumas competências que interpretou estarem a ser reveladas pelas crianças, durante a vivência desse jogo heurístico, “está aqui claramente um exemplo de cooperação”, “estas crianças estão a ter uma interação social, portanto, já não é uma brincadeira lado a lado com os pares, mas é uma interação entre eles”, além disto, “ninguém está propriamente a liderar a brincadeira, é algo que é espontâneo

é algo que é natural, eles decidem e não precisam de dizer tu fazes isto e tu fazes aquilo” (Ed Ana: anexo 8). Cardoso (2011) e Bitencourt et al., (2023), afirmam que as crianças, por volta dos dois anos de idade, começam a participar em trocas que requerem interação e cooperação com outras crianças, originadas a partir da exploração dos materiais, daí que o brincar heurístico e também o jogo heurístico sejam ferramentas com tanto potencial para o desenvolvimento das interações entre pares.

Outra observação realizada pela educadora com a visualização dos vídeos das sessões foi que este momento de sessão de jogo heurístico deu-lhes uma coisa que às vezes, nós adultos, não temos...tempo. Ele teve imenso tempo ali na sua exploração, ... o facto de estarem poucas crianças fez com que a exploração dele tivesse um princípio, meio e fim sem que tivesse havido aqui a interrupção de outra criança na sua exploração. Portanto, acho que a exploração dele foi extremamente rica, ele esteve a perceber e a tentar conjugar aqui os diversos materiais. (Ed Ana: anexo 8)

Este tempo referido pela educadora é fundamental para as brincadeiras e explorações das crianças, visto que segundo Goldschmied e Jackson (2023), aos dois anos as crianças manifestam uma grande vontade de explorar e descobrir autonomamente como é que os objetos se comportam no espaço, provocando uma grande vontade de responder a questões que vão surgindo “o que eu posso fazer com isto? O que é que isto faz? Será que dá para colocar aqui? Eu consigo levar? E agora?” (Bitencourt et al., 2023, p.93).

Concluindo e sintetizando as ideias e perspetivas da educadora Ana acerca do brincar heurístico, podemos afirmar que esta defende que o brincar heurístico é promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com a sua implementação o educador está a permitir que as crianças manipulem objetos não estruturados, com grande potencial e que interajam com os mesmos, mas também com outras crianças.

4. Considerações finais

Concluindo o processo investigativo, que pretendia conhecer as interações realizadas pelas crianças durante momentos de brincar heurístico e entender a perspectiva da educadora acerca do mesmo, chegámos a alguma respostas e reflexões. Torna-se, assim, importante, neste momento, revisitar a pergunta inicial e os objetivos do estudo e apresentar, de forma mais global, os seus resultados e identificar as limitações encontradas ao longo da investigação.

Tendo como questão de partida: *Quais as interações que 4 crianças com 24 e 25 meses realizam quando vivem situações de jogo heurístico?* e com o término do estudo podemos concluir que:

(i) as crianças envolvidas no estudo (o Gonçalo, a Joana, a Maria e o Nuno) demonstraram interações entre si (230 interações), com os objetos (352 interações) e com o adulto (45 interações). As interações entre pares e com os objetos são, essencialmente, por meio dos cinco sentidos (visão, tato, audição, paladar e olfato), utilizando palavras/sons e também através de ações. Esses dados corroboram com as características de desenvolvimento e aprendizagem descritas no enquadramento teórico; (ii) as interações mais frequentes entre as crianças são através de ações e de palavras/sons e a menos frequente através do tato; (iii) as crianças interagem com os objetos maioritariamente através do tato, mas também com os seus restantes sentidos, já o menos registado foi através do olfato, mas neste caso pode ter sido devido a esta característica não ser muito forte nos materiais usados; (iv) as crianças interagem com o adulto essencialmente através do olhar e das palavras/sons.

Para além dos resultados obtidos através das observações, este estudo tinha também como intenção conhecer a perspectiva da educadora cooperante acerca do brincar heurístico, bem como refletir sobre a importância que o mesmo tem em contexto creche. Deste modo, podemos afirmar que a educadora reconhece que o brincar heurístico contém inúmeras vantagens para as crianças e até procura adotar na sua prática pedagógica alguns dos seus princípios. Tal como alguns autores referem o brincar heurístico é um método que permite um desenvolvimento holístico das crianças, ou seja, permite que as crianças se desenvolvam nos diversos domínios e que, simultaneamente, realizem aprendizagens significativas (Bitencourt et al., 2023).

Com esta investigação foi possível validar a importância do brincar heurístico e da exploração de materiais não estruturados para a educação de infância, pois, este brincar revela-se como uma fonte inesgotável de interações que trazem à criança inúmeras oportunidades de aprendizagem. Como tal, os educadores detêm um papel fundamental no que respeita a proporcionar momentos de brincadeira heurística, concedendo, assim, às crianças, maior

autonomia e liberdade para explorarem o mundo por elas próprias, permitindo que acreditem nas suas capacidades. Sob o meu ponto de vista, após realizar este estudo, devemos investir em situações de brincadeira heurística, visto que é uma brincadeira livre e espontânea, na qual as crianças, movidas pela sua curiosidade, descobrem, exploram e experimentam todas as funcionalidades dos materiais.

O facto de os materiais oferecerem numerosas possibilidades de exploração para as crianças, sem uma maneira certa ou errada de os utilizar, torna essas propostas prazerosas e significativas, permitindo que tudo ocorra de forma natural num ambiente sempre imprevisível e encantador. Por esta razão, neste estudo, as crianças tiveram à disposição uma ampla variedade de materiais versáteis, proporcionando diversas possibilidades e oportunidades de aprendizagem. E, neste seguimento, destacam-se duas vantagens do brincar heurístico que podemos elencar. A primeira é a reutilização de materiais do dia a dia, valorizando itens que de outra forma seriam descartados e contribuindo para a preservação do planeta. A segunda é a facilidade de encontrar esses materiais em casa e na natureza, economizando dinheiro. Ao analisar e avaliar as oportunidades de aprendizagens das crianças, conclui-se que foram pertinentes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. As crianças mostraram-se bastante recetivas às propostas, apresentando reações muito positivas e ideias criativas, o que levou à obtenção de resultados muito interessantes. Isso leva-nos a acreditar que gostaram de participar, pois a sua alegria, encantamento e maravilhamento foram contagiantes.

Contudo, ao longo deste ensaio investigativo surgiram algumas limitações que condicionaram de algum modo o estudo. A minha inexperiência, tanto na recolha de dados, como no restante processo de análise; o facto de participarem quatro crianças neste estudo, pois tornou o processo de transcrição difícil e demoroso, uma vez que se tinha de perceber o que é que cada uma das crianças realizava; o facto de nem todas as sessões terem tido o mesmo número de participantes (não participaram por não se encontrarem na instituição); e o facto de a problemática das interações se ter revelado vasta, embora haja estudos que abordem os diversos tipos de interação, existem múltiplas perspetivas entre os autores, teorias discrepantes e propostas diversas, o que dificultou algumas vezes a interpretação e organização das informações encontradas na literatura.

Da creche ao jardim de infância

Sem dúvida que esta foi uma Prática em que aprendi muito. Aprendi sobre o papel do educador, mas acima de tudo aprendi sobre as crianças. Percebi, também, que nestas idades, as crianças são capazes de fazer as suas explorações sozinhas, e que o educador não precisa de lhes dizer como devem aprender ou como devem fazer, deve sim deixá-las ter contacto com o espaço e com os materiais e permitir que explorem sozinhas, ao seu ritmo e vontade, aquilo que desconhecem (Post & Hohmann, 2011).

O estudo realizado neste semestre também me permitiu conhecer mais acerca das crianças. Possibilitou-me compreender que não é por não terem a linguagem verbal totalmente desenvolvida que não são capazes de interagir entre si, com materiais e até com os adultos. Além disto, incentivou a ideia que eu já defendia da utilização de materiais não estruturados e da importância de apresentar um espaço previamente planeado e organizado.

Para concluir, confirma-se que este foi um semestre repleto de aprendizagens, experiências, contratempos, desafios e felicidade. Todos os momentos vivenciados foram fundamentais, enquanto futura educadora de infância, permitindo-me aprofundar e contactar com um conjunto de dados essenciais no contexto profissional. Alguns erros foram cometidos, mas apenas porque, felizmente, tive a liberdade de poder experimentar. Espero poder continuar a experimentar e a errar, pois só desta forma surgirão novas aprendizagens.

Para aprender é preciso explorar e vivenciar, ter dúvidas e procurar respostas e é isso que pretendo continuar a fazer no próximo contexto de jardim de infância I. Desejo ter a possibilidade de poder continuar a aprender sobre a Educação de Infância, sobre as crianças. Espero poder proporcionar experiências e momentos de exploração e descoberta únicos para as crianças, mas também que eu mesma me deixe maravilhar com as suas descobertas.

PARTE II - A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

No decorrer do Mestrado tive oportunidade de realizar duas Práticas Pedagógicas em contexto de jardim de infância. Deste modo, esta parte II abordará as experiências que realizei entre fevereiro de 2023 e junho de 2023, durante a minha Prática Pedagógica, em contexto de jardim de infância I.

Capítulo I – Dimensão reflexiva de contexto de jardim de infância I

Ao longo desta segunda Prática Pedagógica do Mestrado, tive oportunidade de vivenciar diversas experiências, em dois contextos distintos, o jardim de infância e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. O contacto que tive com os dois contextos proporcionou-me experiências únicas e deu-me ferramentas para adequar a minha prática ao contexto de jardim de infância, tendo sido, por isso, fundamental para o meu futuro enquanto profissional da educação, contribuindo para aprender a cooperar com as crianças e, em conjunto, realizarmos aprendizagens.

Nesta parte são referidos assuntos relacionados com o contexto de jardim de infância no qual realizei a minha Prática como a apresentação do grupo, o papel do educador em jardim de infância, o brincar como forma de aprender, o projeto realizado pelas crianças, bem como as vivências e as aprendizagens que tive oportunidade de realizar neste contexto.

1. A instituição e os intervenientes

O primeiro ponto desta parte do relatório apresenta o contexto em que decorreu a minha Prática Pedagógica em jardim de infância I, pois considero importante dar a conhecer ao leitor a caracterização da instituição e dos intervenientes, para assim compreenderem melhor as aprendizagens e vivências à frente apresentadas.

1.1 A instituição educativa

A minha experiência no jardim de infância I realizou-se na mesma instituição da Prática Pedagógica em creche, pelo que a informação referente à instituição e ao meio envolvente já se encontra descrita na parte I deste relatório (páginas 2-3). Apresentarei de seguida a sala e o grupo de crianças.

1.2 A sala e o grupo de crianças

A sala onde realizei a minha Prática Pedagógica localizava-se no piso 1, bem como a casa de banho que servia de apoio às crianças desta sala. No mesmo piso localizavam-se, também, dois

espaços frequentemente utilizados pelas crianças – um atelier laboratorial (Atelier Einstein) e um atelier de artes plásticas (sala Keller). Com os momentos de observação, e depois de algumas reflexões com a educadora cooperante, compreendemos que o espaço funcionava como um terceiro educador (Gandini, 2016) e que, por isso, deve estar adaptado aos interesses e necessidades das crianças. Assim, a organização da sala mudou diversas vezes ao longo do tempo. Contudo, algumas das áreas e dos materiais mantiveram-se, ainda que com algumas modificações, por exemplo, houve sempre uma área de recorte e colagem, de pintura, de jogos, de materiais de fim aberto e a manta de reunião.

O grupo de crianças, era constituído por vinte e cinco crianças, dos quais quinze eram do sexo feminino e dez do sexo masculino com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. Quase todas as crianças deste grupo frequentavam o colégio anteriormente, em creche, apenas três entraram pela primeira vez no colégio. As crianças desta sala transitaram de duas salas distintas, mas com a mesma faixa etária, dois anos. Dada esta transição de duas salas distintas, era notório que as crianças estavam ainda a aprender a ser um grupo e, por isso, ao longo das semanas foi necessário fortalecer um pouco mais este aspeto. As crianças deste grupo demonstraram, ao longo da Prática diversos focos de interesse nos diferentes espaços da sala e da instituição, tais como: área das pinturas e desenhos, das construções, dos livros, do jogo simbólico, o recorte e a colagem, as explorações na cozinha de lama e os triciclos.

A rotina diária do grupo de crianças dividia-se em diversos momentos, como esquematiza a tabela 8.

Tabela 8 | Rotina do grupo de crianças de jardim de infância I

Horas	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira
08:15 – 09:30	Acolhimento		
09:30 – 10:00	Reunião inicial; Provocações/Propostas emergentes; Oficina de artes plásticas (4 em 4 semanas)		
10:00 – 10:15	Snack e higiene		
10:15 – 12:00	Provocações/Propostas emergentes; Natação	Provocações/Propostas emergentes; Oficina de Música	Provocações/Propostas emergentes; Oficina de psicologia (minigrupos) – 3 em 3 semanas
12:00 – 12:15	Reunião de partilha		
12:15 – 13:30	Higiene / Almoço/ Higiene		
13:30 – 15:30	Sesta		
15:30 – 16:15	Higiene		
16:15 – 16:30	Lanche/Higiene		
16:30 – 20:00	Jogos exploratórios e entrega das crianças		

2. O meu processo de aprendizagem

De seguida, nos próximos pontos serão dadas a conhecer algumas das vivências e aprendizagens que tive oportunidade de realizar neste contexto de jardim de infância I.

2.1 O início do meu percurso em contexto de jardim de infância I

O meu percurso em contexto de jardim de infância I foi marcado por um misto de emoções. Iniciei este novo desafio cheia de vontade de estar com aquelas crianças, de as apoiar nas suas descobertas e aprendizagens e de lhes proporcionar momentos inesquecíveis. O facto de ter realizado a Prática Pedagógica anterior em creche nesta mesma instituição, de já conhecer a mesma e a metodologia que esta seguia, levou-me a acreditar com bastante certeza que tudo iria correr bem, pois se em contexto de creche as coisas fluíram com naturalidade, em contexto de jardim de infância seria dada continuidade a todo o trabalho já realizado.

Apesar disto, nos primeiros dias senti alguma ansiedade e nervosismo que rapidamente foram diminuindo ao conhecer o grupo de crianças, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa. A forma como fomos acolhidas pela educadora cooperante e a disponibilidade que esta nos mostrou foi muito importante para mim. Foi evidente, para mim, o seu gosto pela Educação de Infância, pela metodologia de trabalho por projeto e pela brincadeira no espaço exterior.

Durante algumas semanas, tanto eu como a minha colega sentimo-nos um pouco perdidas e desmotivadas, sem saber muito bem que caminho deveríamos seguir, pois não estávamos a conseguir interpretar as observações realizadas ao grupo. Ou seja, não estávamos a conseguir compreender quais os interesses e/ou necessidades das crianças. Decidimos, então, que deveríamos falar com a educadora cooperante e partilhámos ideias, perspetivas e organizámos os projetos em curso tendo uma visão mais alargada do calendário. Depois desta conversa percebi que teria sido fundamental termos falado com ela mais cedo, pois esta ajudou-nos em tudo o que pode. Uma vez mais verifiquei a importância do trabalho em equipa e de uma boa comunicação, tal como referi na parte I deste relatório, mas também como descrevi na minha quarta reflexão individual, a comunicação eficaz entre a equipa pedagógica é fundamental para o sucesso do ambiente educacional, tanto para os educadores, como para as crianças e depois desta conversa com a educadora cooperante “consegui voltar a sentir-me mais confiante, mais leve e com vontade de estar lá, fui capaz de voltar a aproveitar os momentos com as crianças, esquecendo um pouco mais os meus problemas” (quarta reflexão individual de 17 a 19 de abril de 2023 – anexo 9).

Ao longo das primeiras semanas tive a oportunidade de observar como é que a educadora cooperante pensava e concretizava a sua ação educativa e levou-me a pensar acerca do papel do educador em jardim de infância, que será o tópico abordado de seguida.

2.2 A minha ação educativa em jardim de infância I

O educador de infância, segundo Vasconcelos (2000) é um agente importante no processo de ensino-aprendizagem de cada criança, pois este tem formação especializada em pedagogia para as primeiras idades, permitindo-lhe realizar as suas funções, como por exemplo, favorecer um tempo de qualidade, “organizar a comunidade educativa e viver a experiência de proporcionar às crianças que se desenvolvam de uma forma espontânea autónoma e afetivamente equilibrada” (Mendonça, 1997, p. 14). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Lopes da Silva et al., (2016), acrescentam a ideia de que cabe ao educador apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, utilizando as potencialidades de interação e o ambiente social mais amplo oferecido pelos contextos educativos para que as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam progressivamente tidas em conta, explicadas e discutidas. Desta forma, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem não só das restantes crianças, seus pares, mas também do educador.

Ao longo desta Prática Pedagógica surgiram alguns constrangimentos na minha relação e da minha colega perante a restante equipa pedagógica. Porém, quando decidimos comunicar mais abertamente com a mesma, partilhando as nossas ideias, opiniões e sugestões a relação começou a fluir com maior naturalidade e aí compreendi o verdadeiro impacto de haver uma boa relação entre a equipa pedagógica. Se a relação entre os intervenientes não for verdadeira e existirem conflitos, a relação com as crianças vai ser influenciada negativamente.

Isto significa que não é só o educador que é essencial no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois todos os elementos da comunidade educativa são importantes. No que diz respeito ao papel dos auxiliares de ação educativa, considero que os mesmos detêm um papel igualmente importante, válido e necessário ao do educador. Tal como defende Rossetti-Ferreira (2007), qualquer uma das pessoas que interage com a criança é sua educadora. Não desconsiderando o papel principal do educador de infância, é fundamental que este tenha consciência de que cada interveniente educativo assume um papel relevante e que deve ser reconhecido.

Além da importância de valorizar cada interveniente educativo, considero que seja tão ou mais importante valorizar a relação existente entre os mesmos. Ou seja, se a educadora e a auxiliar

de ação educativa tiverem uma relação de cumplicidade e cooperação e comunicarem, conseguem, com maior facilidade, alcançar aquele que é o seu principal objetivo – proporcionar novas aprendizagens às crianças.

No âmbito da abordagem Reggio Emilia, em que a instituição se inspira, o bem-estar das crianças e a escuta das mesmas, constituem os traços principais da pedagogia prática nas escolas (Lino, 2013). Assim, o educador deve observar, documentar e, finalmente, interpretar as ações das crianças, para determinar as suas habilidades, necessidades e interesses, para que possa fornecer o suporte necessário para o seu desenvolvimento (Lino, 2013). Foi através das observações e das interpretações das mesmas, em conjunto com a minha colega de Prática, que detetámos um interesse genuíno por grande parte do grupo sobre sementes e plantas, que deu início ao projeto que realizado durante a Prática Pedagógica, que será apresentado mais à frente nesta parte do relatório.

Como futura educadora, procurei dar às crianças uma sensação de conforto e segurança, em diversas situações, nomeadamente quando alguma criança se magoava ou se chateava com outra. Para além disso, procurei incentivá-las a participar em algumas brincadeiras ou propostas educativas, quando estas se mostravam desmotivadas, mostrando as razões pelas quais poderia vir a gostar de participar, mas sempre sem as obrigar. Procurei, dar voz e agência às crianças, não só planificando as propostas educativas com base nos seus interesses e necessidades, mas, também, permitindo que estas fossem ouvidas, tivessem liberdade de expressão, de opinião e de tomar decisões do que pretendiam ou não fazer.

Outro valor importante que procurei demonstrar foi a ajuda e o respeito pelo outro, pois acredito que esta é a base para um ambiente positivo, quer seja dentro ou fora da sala. Este tipo de ambientes levam a um aumento da motivação e da vontade de aprender e, conseqüentemente, provocam aprendizagens mais significativas. Junto com tudo isto, tentei acima de tudo que as crianças aprendessem ao seu ritmo, de forma divertida e com diversos momentos de brincadeira quer livre, quer com mais intencionalidade e com uma preparação antecipada.

2.3 O brincar e a aprendizagem

Sob o meu ponto de vista, existe ainda muito a ideia de que quando uma criança está a explorar um objeto, está só a brincar, não sendo valorizado todo o potencial de aprendizagem que pode surgir. Contudo, como defende Horn (2017) o brincar é algo natural na vida das crianças e o adulto deve vê-lo como uma atividade importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem, ao invés de algo secundário.

O brincar é uma ação intrínseca à criança, ela “brinca para brincar” e não brinca com intenção de aprender (Ferland, 2006, como citado em Silva & Sarmiento, 2017, p.42). Contudo, brincar permite à criança estimular a imaginação, a criatividade, a concentração e a atenção, possibilita ainda que esta explore o mundo que a rodeia, contrua o seu saber, aprenda a respeitar o outro e desenvolva o sentido de grupo. Desta forma, o brincar está profundamente associado à aprendizagem (Silva & Sarmiento, 2017).

Tal como a educadora cooperante, procurámos incluir momentos de brincadeira ao longo da rotina diária do grupo, pois valorizamos bastante o brincar. Além das brincadeiras livres ao longo do dia, também durante os projetos realizados, eu e a minha colega tentámos proporcionar às crianças provocações e propostas educativas em

que estas pudessem brincar. Por exemplo, no projeto dos dinossauros preparámos o espaço com o um retroprojetor e com pequenos dinossauros (figura 15) para que as crianças pudessem explorar a forma dos mesmos livremente e as aprendizagens que surgiram desta provocação foram muito além do que nós



Figura 15 | Proposta educativa da exploração da forma dos dinossauros

háviamos pensado. As crianças descobriram que quanto mais próximo o dinossauro estivesse do retroprojetor maior seria a sua sombra; compreenderam que para a projeção estar mais para cima, no retroprojetor tinham de colocar o dinossauro mais para baixo, entre outras.

Outro exemplo foi no projeto *A semente* durante a construção dos espantalhos (figura 16), em que as crianças tiveram ao seu dispor diversos materiais para que os pudessem construir.



Figura 16 | Proposta educativa da construção dos espantalhos

A nossa principal intencionalidade era que as crianças compreendessem a função do espantalho, mas as crianças foram muito além disso e uma das aprendizagens mais significativas nesta proposta foi, sem dúvida, as partes do corpo humano. As crianças brincaram com os materiais, experimentaram-nos e preocuparam-se em como poderiam construir os espantalhos com vários pormenores do corpo humano (orelhas, nariz, mãos...).

Além de valorizar o tempo e o espaço do brincar ao longo de cada dia, de preparar propostas educativas que valorizassem o brincar, eu e a minha colega procurámos também proporcionar explorações no espaço exterior. Isto porque, concordamos com a ideia de Bilton et al. (2017) de que o espaço exterior deve ser oferecido às crianças com frequência, uma vez que estes, devido à dimensão do espaço, à diversidade de materiais e à existência de mais desafios promovem a cooperação e a partilha entre crianças, diminui os conflitos, proporciona experiências únicas, estimula o raciocínio e a imaginação, ajuda a avaliar os riscos e a aceitar desafios fora da zona de conforto. Desta forma, sempre que possível as propostas eram realizadas no espaço exterior, tanto nos parques da instituição, como no pinhal.

2.4 Trabalho por projeto – *A semente*

A abordagem de projeto é considerada uma metodologia centrada nos interesses das crianças ou em problemas que estas encontram, ou seja, é uma investigação profunda acerca de um tema (Katz et al., 1998). Esta abordagem pressupõe que todos os intervenientes (crianças e adultos) assumam um papel ativo no processo de aprendizagem, uma vez que é pretendido que estes se envolvam no trabalho de pesquisa no terreno, que planifiquem, procurem informações em diversas fontes, como revistas, entrevistas, *sites*, conversas informais, entre outros, com intuito de dar resposta aos problemas encontrados (Many & Guimarães, 2006; Vasconcelos et al., 2012). Na abordagem de projeto as crianças são os principais atores, uma vez que são elas que dão início ao projeto, através das suas curiosidades e o educador deve assumir um papel de ouvinte (Leite, 2022).

A abordagem de trabalho por projeto proporciona e garante algumas vantagens, das quais: uma educação motivada e aberta, ou seja, a aprendizagem parte dos interesses e questionamentos das crianças sobre o mundo, o que permite estimular o hábito de questionamento das crianças e mantém-nas mais motivadas para aprender; uma educação participada e partilhada, isto é, as crianças envolvem-se no processo de aprendizagem, desde a definição do tema, o que é que querem saber e o que vão fazer para isso; uma educação cooperativa e em interação, ou seja, permite um trabalho em colaboração, nos diversos momentos do projeto; e uma educação integrada e integral, isto é, possibilita a mobilização de diversos saberes e competências das crianças nas diferentes áreas de conteúdo, e da utilização de recurso distintos, como, tecnologias, saídas de campo, entre outras (Rangel & Gonçalves, 2010).

Apesar de diferentes autores defenderem diferentes fases para abordar a metodologia de trabalho por projeto, eu e a minha parceira pedagógica optámos por seguir as fases definidas por Katz et

al. (1998). Deste modo, segundo estes autores a abordagem divide-se em quatro fases, e a fase I - definição do problema, a fase II - planificação e desenvolvimento, a fase III - execução e, por último, a fase IV - divulgação/avaliação.

A fase I ocorre quando as crianças têm um determinado interesse e procuram saber mais sobre esse tema, partilhando o que já se sabe acerca do tema a investigar e o que se pretende saber (Katz et al., 1998). Na fase II as crianças começam a planificar o que pretendem fazer, para dar resposta às suas curiosidades. Nesta fase já existem respostas para questões como: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer (Katz et al., 1998). Na fase III as crianças iniciam o seu processo de pesquisa, de procura e de investigação sobre o assunto, através de variados recursos como a consulta de livros, revistas ou atlas, realização de entrevistas e visitas de estudo. Posteriormente, as informações devem ser organizadas e selecionadas pelas crianças, através de gráficos, esquemas, desenhos, construções, mapas, diários, entre outros. A fase IV prevê que o projeto seja apresentado a um público. Ao preparar esta divulgação as crianças realizam uma síntese de tudo o que foi investigado.

Na abordagem de Reggio Emilia, os trabalhos de projeto variam na sua duração, consoante os interesses e motivações das crianças, e sucedem de uma cooperação entre crianças e educadores, mas, também, com os *ateliers*, pedagogos, famílias e comunidade envolvente (Lino, 2013). O projeto *A Semente* surgiu acompanhada da Primavera, de todos os elementos que esta nos proporciona e da enorme curiosidade das crianças a este respeito. Com a vinda da Primavera várias crianças levaram para a sala elementos naturais característicos desta estação (vagens de favas e ervilhas, laranjas, nêspersas, sementes de girassol, cebolinho, entre outros) e foi criado na sala um espaço com lupas, folhas e canetas, para que as crianças pudessem observar e explorar estes elementos. Nesta exploração, eu e a minha colega apercebemo-nos do entusiasmo das crianças ao explorar estes elementos. Observámos o entusiasmo com que investigavam os elementos naturais através das lupas (figura 17), a vontade de partilhar com os restantes colegas as suas descobertas e até alguns desenhos. Assim, este foi o mote para o projeto.



Figura 17 | Primeira exploração dos elementos naturais por parte das crianças

O projeto teve início no dia 24 de abril e terminou no dia 31 de maio de 2023. Durante este período, o projeto passou pelas quatro fases, apesar de ter constatado que a passagem para cada

uma das fases não esteve bem delineada e até “saltámos” uma fase, voltando a ela posteriormente. Apesar destes desafios, tivemos a oportunidade de aprender que as fases não são e nem devem ser estanques e/ou hierarquizadas, pois há fases que podem ser trabalhadas ao mesmo tempo ou em paralelo, uma vez que as fases estão interligadas entre si (Many & Guimarães, 2006),

Como referi na minha reflexão individual 10, acredito que o caminho que o projeto levou foi o necessário para que este fizesse sentido, visto que o grupo de crianças precisava ainda de alguma orientação para realizar algumas propostas, por isso “considero que foi importante termos passado da fase I – definição do problema – para a fase III – execução – e só mais tarde termos realizado a fase II – planificação e desenvolvimento” (décima reflexão individual de 05 a 07 de junho – anexo 9).

A primeira fase foi sendo realizada ao longo de várias reuniões de grupo, em que as crianças traziam alguns elementos naturais característicos da Primavera e partilhavam com o grupo o que sabiam e algumas curiosidades que tinham. Ou seja, responderam às questões *o que sabemos?* e *o que queremos saber?*, tal como mostra a tabela 9. Observámos que aquilo que sabiam dizia respeito aos materiais necessários para a construção da horta e aos elementos que poderiam ser semeados e plantados e que os seus interesses (o que queriam saber) se relacionava mais com a parte prática de como poderiam construir a horta.

Tabela 9 | Partilhas e curiosidades das crianças que respondem às questões *O que sabemos?* e *O que queremos saber?*

O que sabemos?	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none"> ● Para as plantas crescerem é preciso: <ul style="list-style-type: none"> - Água, estrume, sol, cinza, sementes, tomar conta, terra. ● Para construir uma horta é preciso: <ul style="list-style-type: none"> - Ancinhos, enxadas, pás. ● Na horta pode-se colocar: <ul style="list-style-type: none"> - Pepinos, alfaces, tomates, cenouras e feijões. ● São precisos espantalhos para os pássaros não irem à horta. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Como é que as sementes nascem? ● O que é semear e plantar? ● Como é que se constrói uma horta? ● Onde e que podemos construir uma horta na escola?

Como já referido anteriormente, da fase I passou-se para a fase III devido à dificuldade sentida pelo grupo em responder às questões *o que vamos fazer?* e *onde vamos pesquisar?*. Ou seja, as crianças demonstraram dificuldades em planificar o que poderiam fazer para responder às suas curiosidades.

Na fase III, procurou-se que as crianças dessem resposta às diferentes questões iniciais. Deste modo, planificaram-se variadas propostas que permitissem que as crianças fossem arranizando

respostas para as suas questões, desde a proposta do dia 3 de maio em que as crianças puderam explorar sementes, flores e plantas no laboratório Einstein, à proposta dos dias 23 e 24 de maio de construir espantalhos, como apresenta a tabela 10. Nesta planificação houve a preocupação de interligar as várias áreas de conteúdo e respetivos domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Tabela 10 | Propostas educativas realizadas ao longo do projeto *A Semente*

Data	Proposta educativa
03 de maio	Provocação realizada no laboratório Einstein para que as crianças explorassem sementes, flores e plantas.
08 a 10 de maio	Escuta da história “João pé de feijão” e “A horta do Simão”; Germinação do feijão.
10 de maio	Escuta da história “A horta do Simão”; Alteração do espaço da sala para que as crianças pudessem explorar as sementes, as plantas e a terra sempre que sentissem necessidade.
15 de maio	Pesquisa do que podia ser plantando e semeado; Seleção do local da horta; Resposta a algumas questões e curiosidades das crianças, que impulsionaram o projeto.
16 e 17 de maio	Escuta da história “O nabo gigante”; Elaboração de esboços de hortas em aguarelas.
23 e 24 de maio	Escuta da história “O espantalho Tomás e os seus amigos”; Construção de dois espantalhos.
29 e 30 de maio	Construção da horta.
31 de maio	Criação das placas de identificação dos cultivos; Elaboração de convites para a inauguração da horta; Inauguração da horta e votação do espantalho preferido.

A fase II foi realizada ao longo da fase III, a execução. Ou seja, à medida que as crianças iam realizando algumas propostas, já revelavam ser capazes de planificar outras. Nesta fase as crianças responderam às questões *o que vamos fazer?* e *onde vamos pesquisar?*. As respostas das crianças foram as apresentadas na tabela 11.

Tabela 11 | Respostas das crianças às questões *O que vamos fazer?* e *Onde vamos pesquisar?*

O que vamos fazer?	Onde vamos pesquisar?
<ul style="list-style-type: none"> ● Semear; ● Plantar; ● Construir uma horta; ● Fazer espantalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● No computador; ● No quintal; ● No parque; ● Família; ● Avô do Tiago.

A fase IV do projeto foi realizada no dia 31 de maio, em que foi realizada a inauguração da horta construída pelas crianças. Neste dia convidaram-se as crianças das duas salas do último ano de creche, pois estas, no ano seguinte, juntar-se-iam, formando apenas um grupo.

Nesta divulgação as crianças partilharam com as mais novas o que realizaram ao longo do projeto, apresentaram a horta, identificando tudo o que foi semeado e plantado e apresentaram

os dois espantalhos, pedindo que estas votassem no seu espantalho preferido, através de um pictograma (figura 18).

Além disto, no dia 6 de junho na reunião de grande grupo foi realizada uma reflexão acerca do projeto em que as crianças responderam a todas as questões e curiosidades que deram início ao mesmo.

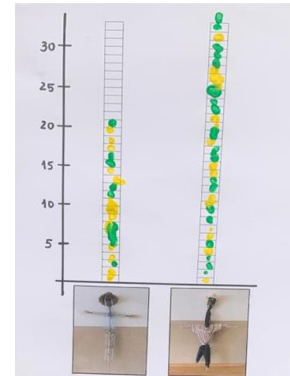


Figura 18 | Pictograma da votação do espantalho preferido

Do jardim de infância I ao jardim de infância II

Confesso que esta Prática Pedagógica foi uma das mais desafiantes que já tive. Foram muitos altos e baixos, contratempos e desafios, mas também foram muitos os momentos de aprendizagem, de experiências inesquecíveis e de felicidade.

Trabalhar com a metodologia de trabalho de projeto foi sem dúvida o maior desafio que enfrentei ao longo desta Prática, pois nunca tinha ainda desenvolvido nenhum outro trabalho de projeto. Contudo, todos os momentos vivenciados foram fundamentais, enquanto futura educadora de infância, pois permitiram-me aprender e aprofundar um conjunto de aspetos essenciais no contexto profissional. O contacto intenso que tive com a metodologia de trabalho por projeto fez-me acreditar que esta realmente permite que as crianças sejam mais ativas e mais participativas nas suas aprendizagens e na construção do seu próprio conhecimento.

Como mencionado anteriormente, o facto de ter realizado a Prática Pedagógica anterior em creche nesta mesma instituição, fez com que as minhas expectativas estivessem bastante elevadas. Porém, rapidamente compreendi que os dois contextos – creche e jardim de infância – são bastante distintos e, por isso, não podem ser olhados, pensados e concretizados da mesma forma.

Agora que já tive a oportunidade de contactar com os dois contextos – creche e jardim de infância – da rede privada, estou com muita vontade de conhecer a realidade de uma instituição de jardim de infância da rede pública. O facto de nunca ter contactado com um jardim de infância da rede pública leva a que não defronte a próxima prática de jardim de infância II com tantas expectativas. Contudo, independentemente da instituição onde ficar, desejo poder continuar a encantar e maravilhar as crianças com quem me cruze, mas também continuar a maravilhar-me a mim.

PARTE III - A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM JARDIM DE INFÂNCIA II: CONTINUANDO O PERCURSO

No seguimento deste percurso pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar, esta parte III corresponde à reflexão acerca da experiência vivenciada em contexto de jardim de infância II, entre setembro de 2023 e janeiro de 2024.

Capítulo I – Dimensão reflexiva de contexto de jardim de infância II

Ao longo desta terceira Prática Pedagógica do Mestrado, tal como nas Práticas anteriores, tive oportunidade de vivenciar diversas experiências, em dois contextos distintos, o jardim de infância e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. O contacto que tive com os dois contextos permitiu-me ter experiências que de outra forma não conseguiria ter, pois deram-me ferramentas para adequar a minha prática ao contexto de jardim de infância e a cada uma das crianças.

Nesta parte são mencionados assuntos relacionados com o contexto de jardim de infância no qual realizei a minha Prática, por isso, depois de apresentar a instituição e o grupo de crianças, apresento, também, algumas vivências relacionadas com o ciclo pedagógico – observar, planificar, intervir, avaliar, o portefólio como forma de avaliar, e, o projeto desenvolvido pelas crianças – o castelo.

1. A instituição e os intervenientes

Este primeiro ponto desta parte III apresenta o contexto em que decorreu a minha Prática Pedagógica em jardim de infância II, pois considero importante dar a conhecer ao leitor a caracterização da instituição e dos intervenientes, para assim compreenderem melhor as aprendizagens e vivências à frente apresentadas. Assim, segue uma lógica de pormenorização, começando pelo meio e pela instituição, seguidos da sala e finalizando no grupo de crianças.

1.1 A instituição educativa

A Prática Pedagógica em contexto de jardim de infância II realizou-se num jardim de infância da rede pública, situado na União de Freguesias de Marrazes e Barosa. Esta instituição era constituída por duas salas de jardim de infância e quatro salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma para cada ano de escolaridade. Esta escola nasceu com o intuito de dar resposta às necessidades da população, prestando um serviço educativo de qualidade (PEA, 2022, p. 6).

A infraestrutura deste espaço educativo apresenta uma arquitetura própria, pois esta foi uma Escola Primária do Estado Novo que foi adaptada para receber estes dois níveis de escolaridade.

Este espaço era composto por um edifício principal de dois andares, dois contentores, uma infraestrutura para o refeitório e um espaço exterior.

No edifício principal, o piso térreo (0), encontravam-se diversas áreas comuns de apoio ao funcionamento geral da instituição, como: dois halls de entrada; duas salas pertencentes ao jardim de infância; três casas de banho, uma para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma para o pessoal docente e uma para o jardim de infância. No piso superior (1), encontravam-se duas salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente do 2.º e 3.º ano. Os dois contentores eram destinados às duas restantes salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um destinava-se ao 4.º ano e o outro ao 1.º ano.

Na infraestrutura destinada para o refeitório, existia uma sala, onde se realizavam os almoços das crianças de 1.º CEB, uma cozinha de apoio, uma casa de banho e um gabinete de professores e educadores. A área externa encontrava-se dividida em seis espaços: cozinha de lama; frente da escola; campo 2 – campo de futebol; jardim das oliveiras; campo 1 – campo de basquetebol; e parque infantil. Estes espaços são rotativos pelas seis salas durante a semana, ou seja, em cada dia, cada grupo de crianças/ turma tinha um espaço exterior atribuído.

1.2 A sala e o grupo de crianças

A sala onde realizei a minha Prática Pedagógica localizava-se no piso 0, bem como a casa de banho que servia de apoio às crianças. A sala era ampla e organizada em diversas áreas: a área da conversa, planeamento, avaliação e discussão, a área do jogo simbólico, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área da experimentação, da matemática e das letras e a área das construções.

O grupo de crianças, era constituído por vinte e três crianças, das quais treze do sexo feminino e dez do sexo masculino com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, havendo três crianças com três anos de idade, cinco crianças com quatro anos de idade, treze crianças com cinco anos de idade e duas crianças com seis anos de idade.

O grupo de crianças demonstrou, ao longo da Prática diversos focos de interesse nos diferentes espaços da instituição, tais como, brincar na área da casinha, na garagem de carros, com os legos, os jogos e puzzles, futebol, na cozinha de lama e realizar desenhos e pinturas.

A rotina diária do grupo de crianças dividia-se em diversos momentos, como esquematiza a tabela 12.

Tabela 12 | Rotina do grupo de crianças de jardim de infância II

Horas	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira
08:00 – 09:30	Acolhimento		
09:30 – 10:00	Exploração livre dos espaços da sala/ Reunião de grupo/ Planeamento		
10:00 – 10:30	Higiene e lanche		
10:30 – 11:30	Desenvolvimento de projetos ou propostas educativas		
11:30 – 12:00	Higiene		
12:00 – 13:30	Almoço		
13:30 – 15:30	Continuação do desenvolvimento de projetos ou propostas educativas		
15:30 – 19:00	Entrega das crianças/ Exploração livre dos espaços da instituição (ATL)		

2. O meu processo de aprendizagem

Apresentada a instituição, o seu meio envolvente e os intervenientes desta Prática Pedagógica, nos próximos pontos serão dadas a conhecer algumas das vivências e aprendizagens que tive oportunidade de realizar neste contexto de jardim de infância II.

2.1 O início do meu percurso em contexto de jardim de infância II

O percurso realizado durante a Prática Pedagógica em jardim de infância II permitiu-me observar um contexto bastante distinto daqueles que havia vivenciado nos dois semestres anteriores. O facto de ter realizado esta Prática num jardim de infância da rede pública causou-me um enorme impacto. Em primeiro lugar porque “foi o primeiro contacto que tive com um jardim de infância da rede pública quer enquanto criança, quer enquanto estudante/ educadora” (Primeira reflexão de Grupo com componente individual: 25 de setembro a 04 de outubro de 2023 – anexo 10), em segundo, pelo facto de o grupo ser constituído por crianças com idades muito distintas. Para além disso, toda a organização do tempo e do espaço, a logística associada às rotinas diárias das crianças eram bastante diferentes, em relação às experiências anteriores pelas quais passei em contexto de creche e de jardim de infância numa instituição privada, e foi necessário um tempo de apropriação e de reflexão a respeito.

Tal como nos contextos anteriores, desde o primeiro dia na instituição que me senti muito bem recebida e acolhida por todos. Uma vez mais, considero um aspeto a valorizar, porque sentia-me tão nervosa que o facto de ter sido tão bem acolhida foi importante para mim, por me ter permitido sentir mais à vontade na relação com todos os intervenientes educativos. Todos os elementos da comunidade educativa mostraram o seu apoio e estiveram sempre disponíveis para ajudar no que fosse necessário. Isto foi, também, um aspeto que me tranquilizou e me deu confiança para todo o trabalho que fui desenvolvendo.

Destaco também o facto de realizarem um bom trabalho de equipa (uma boa comunicação, cumplicidade, respeito, entrelajada) o que, para mim é fundamental não só para o

desenvolvimento das crianças, mas também para uma boa comunicação entre os intervenientes. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), as relações estabelecidas entre os diversos participantes do processo educativo são cruciais para o desenvolvimento desse mesmo processo, e, sem dúvida, que o bom trabalho de equipa e a comunicação regular entre todos foram dos aspetos que mais me auxiliaram no decorrer da Prática. Isto porque em momento algum me senti inibida de realizar qualquer questão ao educador e às assistentes operacionais, não só sobre as crianças, a rotina, mas também sobre o funcionamento da instituição e, sem dúvida, que isto me trouxe uma leveza no decorrer de toda a Prática.

Dado o meu desconhecimento acerca do funcionamento de um jardim de infância da rede pública, ao longo da Prática foram surgindo diversos diálogos com o educador de forma a dar resposta a algumas das minhas questões. Assim, compreendi que o funcionamento de um jardim de infância da rede pública é da responsabilidade do Ministério da Educação, mas existe uma cooperação com as autarquias locais com o intuito de garantir uma educação de qualidade como, por exemplo, para assegurar as refeições (almoço) e as Atividades de Apoio à Família.

Tive também oportunidade de conversar com o educador sobre as matrículas das crianças, ficando a saber que os encarregados de educação podem escolher entre um mínimo de 3 e um máximo de 5 instituições para matricular os seus educandos, existindo uma ordem de prioridades para admissão das crianças neste contexto de educação pré-escolar. O mesmo não se aplica numa instituição privada, pois aqui os pais estão abrangidos pelos critérios de admissão presentes no Regulamento Interno da Instituição escolhida por eles. Para mim foi importante conhecer melhor estes procedimentos, porque são aspetos não mencionados nas aulas ao longo do Mestrado, mas que considero serem importantes conhecer, enquanto futura educadora de infância.

No decorrer das primeiras semanas o meu maior receio foi em relação às idades das crianças, pois cada faixa etária tem determinadas características de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, era necessário adequar as propostas a cada uma das faixas etárias, ou realizar propostas distintas para cada uma. Por outro lado, estava também com uma grande expectativa, pois o grupo de crianças era muito dinâmico e ativo e a equipa pedagógica tinha-nos dado toda a liberdade para concretizarmos as nossas ideias.

2.2 Observar, planificar, intervir, avaliar – ciclo pedagógico

Na educação pré-escolar, a intervenção dos educadores de infância deve apoiar-se numa intencionalidade educativa que depreende uma reflexão no que respeita às finalidades e

objetivos da sua ação docente e da sua organização. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). O ciclo pedagógico é um processo contínuo e cíclico que guia as práticas educativas e, geralmente, é composto por quatro etapas: observar, planificar, intervir e avaliar.

A fase inicial desse ciclo é dedicada à observação, um processo intrincado e contínuo que gradualmente incorpora novas informações diariamente. Essas observações fornecem aos educadores informações importantes para planear, implementar e refletir acerca das melhores estratégias para o grupo e para cada criança. Através de uma observação atenta e minuciosa, é possível que nos concentremos nas crianças e pensemos como podemos ajudá-las e motivá-las a aprender e a desenvolverem-se, através de propostas significativas, que as levam a compreender o mundo que a rodeia (Jablon et al., 2009).

Portanto, é através da observação que um educador adquire informações sobre as crianças e que lhe permite ajustar o planeamento de acordo com o grupo, a sua evolução e dialogar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus filhos. Além disto, permite também que o educador tome consciência da própria atuação e do progresso das crianças, a fim de tomar decisões mais eficazes no apoio ao processo de aprendizagem delas.

Para que este processo fosse possível, estabelecemos um plano de observação para recolher todos os dados essenciais e nos adaptarmos ao contexto educativo. Portanto, determinámos que a primeira semana na instituição seria destinada à observação de aspetos mais concretos, como a descrição do ambiente externo e da sala de atividades. Dessa forma, teríamos mais oportunidades de interagir diretamente com as crianças, nos restantes dias de observação. Estes momentos de observação nas primeiras semanas foram cruciais para o decorrer do semestre, uma vez que foi nas semanas de observação que decidimos com as crianças o ponto de partida para os projetos que iram decorrer.

Contudo, sem dúvida que foi necessária uma constante observação das crianças ao longo das semanas, para compreendermos se o caminho a seguir era o mais acertado, as modificações que eram necessárias realizar, se o grupo estava motivado, entre outras. Por exemplo, ao longo do projeto realizado com as crianças decidiu-se explorar uma enciclopédia infantil. Porém, no decorrer dos dias, eu e a minha colega percebemos que era necessário selecionar os temas fundamentais a explorar em grande grupo, para que as crianças não se sentissem desmotivadas

e desinteressadas. Além disto, decidimos deixar a enciclopédia à disposição das crianças, para que a pudessem explorar individualmente, caso o pretendessem.

Depois da observação, segue-se a etapa da planificação. Como grupo de Prática, e integrando o trabalho já desenvolvido no contexto, assumimos como princípios pedagógicos ter em conta os interesses e necessidades das crianças neste processo. Antes de elaborar a planificação, é essencial que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e como adaptá-las ao grupo, antecipando situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários para a sua implementação (Lopes da Silva et al., 2016). A planificação deve ser flexível, de modo a incorporar as sugestões e ideias das crianças e lidar com situações imprevistas que possam surgir no quotidiano do jardim de infância. Esses momentos inesperados podem revelar-se oportunidades ainda mais enriquecedoras de aprendizagem para as crianças (Lopes da Silva, et al., 2016).

Ao longo desta Prática sem dúvida que esta foi a etapa do ciclo que me provocou mais desafios e momentos de reflexão. Isto porque, seguimos o modo de ação do educador cooperante e realizávamos o planeamento semanal com o grupo, à segunda-feira e consoante as suas ideias e sugestões elaborávamos, então, a nossa planificação. O mais difícil para mim foi compreender o que realmente é planificar com as crianças, pois inicialmente achei que não era necessário eu e a minha colega planearmos, visto que o planeamento era realizado com as crianças. Contudo, rapidamente compreendi que era importante planear este planeamento com as crianças, pois por vezes era necessário apresentar às crianças um ponto de partida.

O decorrer deste processo resultou numa perspetiva que coloca a criança no centro do seu desenvolvimento e aprendizagem, fornecendo evidências claras de que ela deve ser envolvida e participar ativamente nas experiências que contribuem para a construção da sua aprendizagem.

Estas experiências permitiram-me reforçar esta aprendizagem de que nesse processo de aprendizagem da criança, o papel do educador é estimular as crianças a explorarem as suas capacidades. Por outras palavras, o educador deve destacar as potencialidades da criança nas suas tomadas de decisão. Conforme Hohmann e Weikart (2011) destacam, “a criança dá as ideias e os objetivos a pôr em prática; o adulto encoraja a criança a pensar sobre e a discutir os seus planos” (p. 291). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) também salientam que cabe ao educador criar um espaço para que a criança se escute a si mesma e comunique essa escuta.

De facto, acredita-se que, ao longo do tempo, as crianças vão gradualmente percebendo que têm habilidades para raciocinar, tomar decisões e superar obstáculos de forma autónoma e eu pude observar isto nesta Prática. Quando questionadas sobre “o que podemos fazer para comemorar o Dia Mundial da Alimentação?” as crianças rapidamente deram sugestões que indicavam que se fizesse algo para comer (bolo, pizza, hamburger, ovo estrelado, batatas-fritas, entre outras). Contudo, sugeriu-se que pensassem num alimento mais saudável e que fosse próprio da época medieval, dado o projeto que estava a ser desenvolvido no momento. Assim, com as contribuições das crianças se chegou ao planeamento de confeccionar pão com chouriço, pão com queijo e pão com fiambre. A planificação sustentada nas decisões e opiniões das crianças (planificação com as crianças) destacou a importância de lhes dar voz, visto que no decorrer da confeção as crianças demonstraram maior envolvimento e entusiasmo.

Ainda nesta etapa do ciclo – a planificação – considero também importante refletir acerca da estrutura das nossas planificações. Isto porque, desde a segunda Prática Pedagógica que senti um grande conflito com a planificação que realizava. Inicialmente considerava-a adequada, mas com o passar do tempo comecei a achar que esta não correspondia às minhas necessidades. Em reuniões com a professora supervisora este foi um tema muitas vezes debatido, mas nunca a consegui modificar de forma a encontrar esse “espaço confortável” que desse resposta às minhas necessidades e interesses. Contudo, finalmente, ao longo deste semestre eu e a minha colega conseguimos realizar alterações significativas na estrutura das planificações.

Primeiramente, tanto eu como a minha colega concordámos em mudar a estrutura, deixar de realizar em tabela e passar a elaborar um esquema e, partindo daí todas as mudanças foram surgindo. A contextualização, que antes era um só texto, passou a estar organizada pelos diferentes projetos a decorrer na sala e a descrição das propostas, que antes eram extensas e pormenorizadas, agora eram mais curtas, objetivas contendo apenas o essencial, como mostra a figura 19.

Finalmente, a planificação tornou-se mais adequada às nossas necessidades, mais curta e objetiva, mas contendo as informações essenciais - rotina, contextualização, descrição das propostas e avaliação. Este novo modelo de planificação, mais esquemático, objetivo e sucinto, apesar de sofrer constantes alterações, tornou o processo de planificar mais simples, sereno e descomplicado.

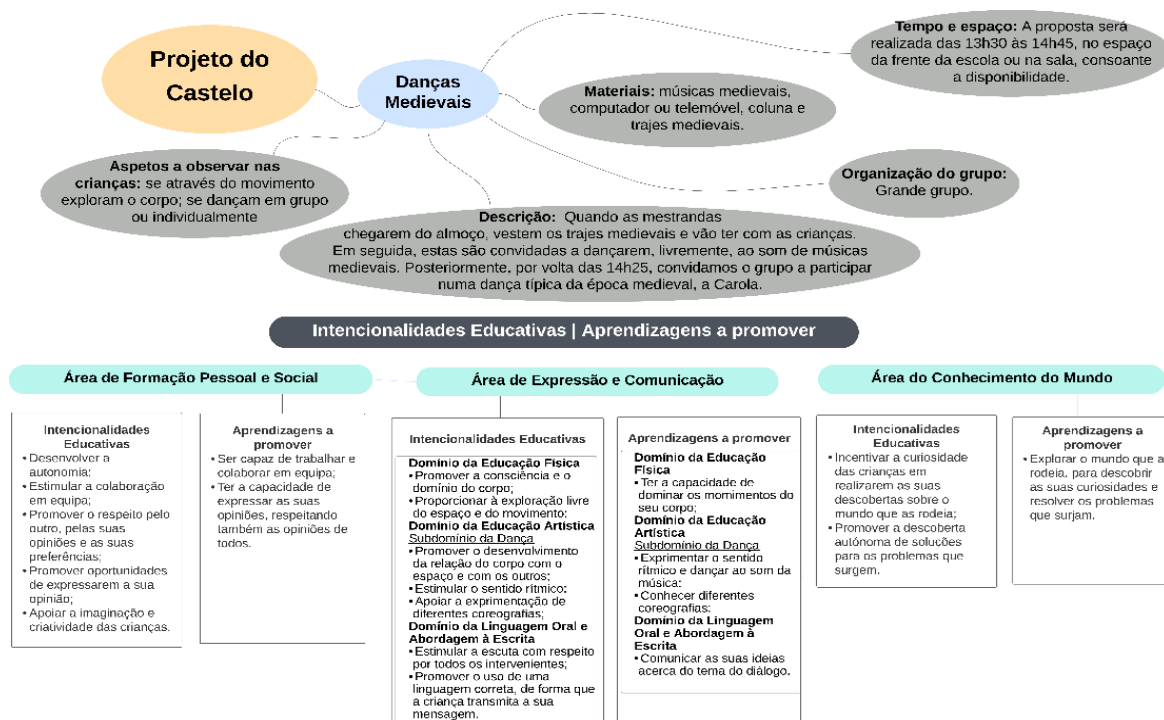


Figura 19 | Excerto da planificação da semana de 04 a 06 de dezembro

Passando para a terceira etapa, a intervenção, é crucial que o educador reflita sobre o seu papel nos diferentes momentos da rotina. Na minha visão, o adulto deve desempenhar o papel de “provocador”, estimulando o pensamento crítico da criança. Ao longo desta Prática, foi esta a postura que tentei adotar, realizando propostas que levassem as crianças a refletir, formulando-lhes perguntas, de forma a incentivá-las a refletir, em vez de fornecer respostas imediatas.

A etapa final do ciclo refere-se à avaliação, que consiste sobretudo num processo de análise e reflexão com intuito de fundamentar as decisões relativas ao planeamento, cuja implementação resultará numa nova avaliação (Lopes da Silva et al., 2016). A avaliação abrange a prática de observar, tanto em situações controladas, com o preenchimento de uma grelha com intenções educativas, como também em momentos mais livres. Ou seja, a avaliação acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança consiste na observação contínua e formativa da sua evolução e das suas conquistas (Spodek & Saracho, 1998).

Ao longo deste semestre e da reflexão acerca destas etapas do ciclo, concretamente sobre a avaliação, aprendi que é crucial incluir as crianças no processo de avaliação da sua evolução, uma vez que estas têm consciência das suas capacidades, habilidades e dificuldades. Deste modo, é fundamental incentivar um processo de avaliação coconstruído, que evidencia a criança como alguém capaz de construir o seu próprio projeto formativo, desenvolver consciência das suas capacidades e desafios, e contribuir de maneira criativa e construtiva, fornecendo pistas para a ação do educador (Coelho & Chélinho, 2012).

Foi exatamente isto que procurámos fazer ao longo do semestre, pois considerávamos que a avaliação que estávamos a realizar era essencialmente sobre as crianças e não com as crianças. Então decidimos incluí-las neste processo realizando conversas que as levavam a refletir acerca do seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento. Estas conversas permitiram que eu e a minha colega compreendêssemos o que tinha sido mais significativo para cada criança, o que as tinha interessado menos, qual a forma de exploração mais gostaram, entre outras. O portefólio, foi, também uma oportunidade importante para mim para aprender a este respeito, pois procurei compreender melhor a sua função, funcionamento e potencial e, por isso, irei aprofundar um pouco mais como foi a minha vivência a este respeito.

Ao longo destas semanas de Prática, fui capaz de compreender a rotatividade e interatividade deste ciclo pedagógico de observação, planificação, ação e avaliação, bem como a coexistência dos níveis.

2.3 Portefólio: Uma forma de avaliar

Ao longo desta Prática Pedagógica, foi-nos proposta a elaboração de um portefólio relativo a uma das crianças do grupo. Apesar de nos terem pedido o mesmo no semestre anterior, sinto que esta foi uma dimensão que, na altura, explorei pouco. Assim, senti a necessidade de pesquisar acerca do portefólio e da forma de elaborar um portefólio específico de uma criança. Com as pesquisas sobre o assunto e com as conversas com o educador e a professora fui desmistificando estas dúvidas. Percebi, então, que o portefólio tem vindo a ganhar muita importância e adesão por parte dos educadores de infância atualmente, por se tratar de um método que permite realizar uma avaliação contínua e ajustada ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (Silva & Craveiro, 2014).

O portefólio é considerado um instrumento de avaliação que deve ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, que evidencia aspetos do crescimento, desenvolvimento e aprendizagens da criança. Segundo Silva e Craveiro (2014), o portefólio não se apresenta como produto final, mas como todo o processo de construção e desenvolvimento da criança, uma vez que possibilita uma leitura atenta dos caminhos percorridos por ela. Deste modo, o educador tem um papel fundamental no processo de construção do portefólio, uma vez que este deve reunir, através da observação, diversas descobertas e conquistas, isto é, informações sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estas informações permitem ao educador elaborar uma avaliação formativa. Além disto, possibilita-lhe ainda, refletir sobre as oportunidades educativas e de aprendizagem que proporciona às crianças (Silva & Craveiro, 2014).

É importante lembrar que o portefólio deve ser construído, não só pelo educador, mas também pela própria criança, bem como pela sua família, visto que é fundamental que estes sejam incluídos no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O portefólio, quando utilizado como metodologia de avaliação das aprendizagens das crianças, tem como particularidade dar voz e agência à criança sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhe participar na avaliação do próprio desempenho (Silva & Craveiro, 2014).

Para a elaboração do portefólio tive de escolher uma das crianças do grupo, tornando-se uma decisão difícil. Após uma breve reflexão com o educador decidi selecionar uma criança mais velha e que mostrasse mais facilidade em socializar quer com as crianças quer com os adultos, por assim, na altura, considerar que isso facilitaria a recolha de registos para o portefólio. Selecionada a criança expus-lhe o que pretendia desenvolver com ela, referindo que ia construir um dossier com informações sobre ela, sobre os seus trabalhos, brincadeiras e até outras coisas que realizasse em casa com a sua família e amigos. Com esse propósito, esclareci que necessitava da sua colaboração para incluir neste dossier as suas preferências e gostos, destacando as propostas educativas que mais gostou e o que aprendeu e o que fez em casa com a família.

Posto isto, comecei por realizar uma entrevista à criança, pedindo-lhe que falasse de si, dos seus gostos e preferências, bem como da sua família. Depois, ao longo das semanas fomos acrescentando no portefólio vários registos com evidências daquilo que a criança teve oportunidade de experienciar em propostas orientadas, em brincadeiras livres; e em vivências com a família. No final, elaborei um olhar global sobre o seu processo de aprendizagem da criança ao longo deste 1.º período letivo. Algumas fotografias e registos de vivências que a criança teve com a família foram selecionadas pela criança para colocar no portefólio e à medida que esta os ia escolhendo justificava a sua escolha e relembrava o que tinha feito, como o exemplo apresentado na figura 20 em que a criança foi com a família ao Oceanário de Lisboa e decidiu que queria partilhar isso no seu portefólio.



Figura 20 | Exemplo de relato de uma vivência familiar da criança presente no portefólio

Durante a elaboração do portefólio fui sentido a necessidade de o organizar com uma sequência temporal. Contudo, ao longo das semanas fui-me apercebendo que esta organização não era suficiente e, por isso, decidi realizar um índice com separadores e, dentro de cada separador,

organizar as evidências consoante a sequência temporal. Desta forma, senti que o portefólio ficou mais organizado e que qualquer pessoa que o folheasse compreendia com facilidade o seu conteúdo.

Como já referi o envolvimento da família esteve também presente durante a elaboração deste portefólio. A família foi convidada a realizar um relato da criança e de algumas das suas características. Também foi pedido que enviassem fotografias das vivências da criança, bem como relatos de algumas experiências que a criança realizasse em contexto familiar. Observei que a família mostrou maior abertura em enviar fotografias, não correspondendo tanto às outras propostas. Admito que para mim foi um desafio lidar com este processo, gostaria de a ter incluído mais, e, por vezes tive a sensação de que esta não estava a valorizar o trabalho em conjunto, ou, que poderia estar a valorizar, mas que não teria, na sua logística familiar, oportunidade de participar. Isto fez-me refletir sobre a articulação das parcerias com a famílias, criando as oportunidades de trabalho conjunto e respeito pelas suas opções e condições. Contudo, ver a felicidade e satisfação da criança com a participação possível da sua família na elaboração do portefólio faz-me ter a certeza da importância de a incluir em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, de não desistir desta interação.

Com todas as evidências anteriormente referidas, posso concordar com a perspetiva de Gomes e Oliveira (2020), ao afirmarem que o portfólio assume características únicas, pessoais e intransmissíveis. Por meio dele documenta-se o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, possibilitando a participação colaborativa de todos os envolvidos na sua educação. Assim, conforme Costa de Sousa (2008), o portefólio é mais do que apenas um instrumento de avaliação, pois é entendido como um instrumento de partilha do processo educativo da criança com todos os intervenientes.

No fim desta Prática achei que seria importante realizar uma breve reflexão acerca da construção do portefólio, para isso, folheámo-lo e foi muito bom ver as reações da criança ao recordar o seu processo. No fim, só queria mostrar o seu portefólio não só ao educador cooperante e a todas as outras crianças, mas também à sua família. Esta felicidade e vontade de partilhar e mostrar o seu portefólio a toda a comunidade foi para mim muito gratificante e fez-me perceber que é um instrumento que pretendo dar continuidade futuramente, exatamente porque nele são destacados os esforços, progressos, aquisições, realizações, conhecimentos, aprendizagens, bem como as necessidades e dificuldades enfrentadas e superadas pelas crianças ao longo das propostas educativas.



Figura 21 | Exemplo de relato do projeto realizado pela criança presente no portefólio

A figura 21 é um exemplo de duas páginas do portefólio em que é apresentada uma parte do projeto e as preferências da criança. Além disso, é um meio de (re)conhecer cada criança como um ser único, com personalidade, características e maneiras específicas de ver, pensar e vivenciar as diferentes experiências do dia-a-dia (Silva & Craveiro, 2014).

2.4 Trabalho por projeto – O castelo

A abordagem de projeto permite a integração de diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem, mobilizando simultaneamente diferentes formas de conhecimento. A partir das experiências que tive, percebi que esta metodologia permite promover propostas de qualidade na Educação de Infância. Isso porque possibilita que as crianças decidam as suas próprias descobertas, questionem, tenham iniciativa e colaborem entre si (Lopes da Silva et al., 2016).

As crianças deste grupo não estavam habituadas a trabalhar por projeto, o que se revelou um desafio significativo repleto de aprendizagens, tanto para mim quanto para as crianças envolvidas. No início do semestre, o grupo de crianças demonstrou interesse em transformar a sala num castelo, contruindo-se torres de vigia, transformando-se as portas e tantas outras coisas que deram vida ao castelo. Em simultâneo com a transformação da sala num castelo, considerámos que seria do interesse das crianças realizar um projeto integrado que lhes permitisse descobrir e explorar as suas curiosidades acerca do tema dos castelos. Assim, para o desenvolvimento deste projeto optou-se por seguir as fases defendidas por Katz et al. (1998) a fase I - definição do problema, a fase II - planificação e desenvolvimento, a fase III - execução e, por último, a fase IV - divulgação/avaliação.

Este projeto teve início no dia 23 de outubro e terminou a 13 de dezembro de 2023 e, inicialmente, contou com a participação de todas as crianças, mas no decorrer do projeto considerámos que seria mais enriquecedor para as crianças realizá-lo apenas com um pequeno grupo de cinco crianças que se mostrou mais interessado e motivado. Esta reconsideração de realizar este projeto apenas com algumas crianças fez-me ver que eu e a minha colega não estávamos a ter em conta os reais interesses do grupo, pois havia crianças que não estavam interessadas em explorar a enciclopédia, em saber como se vestiam os reis, as rainhas e os

cavaleiros, entre outras. Assim, compreendi melhor a ideia que já defendia de que na mesma sala podem diversos projetos e focos de interesse distintos em simultâneo.

As fases I e II foram realizadas ao longo de duas semanas durante as reuniões de planeamento, onde as crianças partilharam informações resultantes das suas experiências e observações, ou seja, responderam às questões *o que sabemos?*; *o que queremos saber?*; *como vamos descobrir?*, tal como mostra a tabela 13.

Tabela 13 | Partilhas e curiosidades das crianças que respondem às questões *O que sabemos?*, *O que queremos saber?* e *Como vamos descobrir?*

O que sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos descobrir?
<ul style="list-style-type: none"> ● Há muralhas; ● Viviam lá príncipes, princesas, reis e rainhas; ● Há casas na muralha; ● Têm camas e sofás; ● Não havia luz; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Como eram as camas? ● Onde faziam xixi? ● Como é que se vestiam? ● Que músicas é que ouviam? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Procurar no computador; ● Ir ao castelo; ● Nos livros; ● Nos puzzles;

Depois deste primeiro levantamento refletimos e conversámos sobre eventuais experiências educativas que o grupo gostaria de desenvolver: “podíamos ir ao Castelo de Leiria”, “podemos dançar como eles?”, “eu gostava de ver uma princesa”. Assim, na etapa III desenvolvemos planificações referentes às ideias das crianças, de forma que estas dessem resposta às suas curiosidades. Para isso, foram elaboradas diversas propostas, experiências e atividades que integraram várias áreas de conteúdo, conforme ilustrado na tabela 14.

Tabela 14 | Propostas educativas realizadas ao longo do projeto *O castelo*

Data	Proposta educativa
06 de novembro a 06 de dezembro	Exploração da <i>Enciclopédia dos pequenotes – Castelos</i> , de Gilles Aully (figura 22)
22 de novembro	Visita ao Castelo de Leiria, com caça ao tesouro (figura 23)
27 a 29 de novembro	Realização de jogos medievais (figura 24)
06 de dezembro	Danças medievais (figura 25)



Figura 22 | Exploração da enciclopédia



Figura 23 | Visita ao Castelo de Leiria



Figura 24 | Jogos Medievais



Figura 25 | Danças Medievais

A metodologia de trabalho por projeto termina com a fase IV, que neste caso se afirmou como uma divulgação do projeto. Nesta divulgação participou o pequeno grupo de cinco crianças que o desenvolveu e que mostrou mais interesse e motivação. A preparação da divulgação ocorreu na semana de 11 a 13 de dezembro e as crianças decidiram realizar desenhos que respondessem às suas curiosidades (figura 26), para depois apresentarem ao restante grupo de crianças (figura 27).



Figura 26 | Elaboração dos desenhos para a divulgação do projeto



Figura 27 | Divulgação do projeto

A realização deste projeto foi extremamente enriquecedora para mim como futura educadora. Acredito que as crianças se sentiram à vontade durante o projeto, pois foi-lhes concedido o poder de tomar decisões, como por exemplo, o que pretendiam fazer, como, quando, entre outros. Nada é mais valioso para um educador do que parar e escutar o que as crianças têm a compartilhar, compreendendo as suas vontades e necessidades.

O desenrolar deste projeto, permitiu perceber que as aprendizagens que surgem desta metodologia são inúmeras. Primeiramente, porque incentiva todo o grupo de crianças, e depois porque potencia a criatividade e a autonomia, levando a criança a ser agente construtora das suas aprendizagens e desenvolvimento. Acredito que faz todo sentido realizar trabalhos seguindo esta metodologia, pois entendi que estimula situações de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças do grupo, garantindo uma educação aberta, motivadora, participativa, compartilhada, interativa e integrada.

Das práticas pedagógicas ao futuro como profissional

Em jeito de conclusão, relativamente às três Práticas Pedagógicas, sem dúvida que foram três semestres nos quais cresci e aprendi com os contextos e as pessoas que estiveram ao meu lado. Como evidenciado nos relatos acima, deparei-me com diversas questões e inquietações, para as quais procurei respostas junto de fontes teóricas, da professora supervisora, dos educadores cooperantes e dos demais professores.

Apesar dos desafios mencionados, realizei diversas aprendizagens. Gostei muito de todo o processo evolutivo que vivenciei, pois contribuiu para o meu crescimento em vários aspetos. Pretendo levar em consideração tudo o que aprendi para um futuro próximo, pois reconheço que há sempre algo valioso para aprender com cada pessoa que encontro no meu caminho, especialmente com as crianças que estão ainda na fase inicial das suas vidas.

Acredito que serei uma profissional da educação que valoriza cada criança, o seu tempo, interesses, necessidades e capacidades e que coloca a criança no centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sei que a criança é um ser com capacidades e vontades próprias e com competências para participar no seu próprio crescimento.

Espero daqui para a frente consiga proporcionar às crianças momentos, vivências e experiências significativas, que lhes permitam realizar aprendizagens e que as permitam sentir felicidade.

CONCLUSÃO FINAL

A realização do presente relatório de Prática Pedagógica, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, permitiu-me refletir acerca da minha experiência nas três Práticas, mais concretamente, no contexto de creche, jardim de infância I e jardim de infância II.

Durante todo o percurso deste Mestrado, vivenciei uma série de experiências enriquecedoras que contribuíram para o meu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal. Fui confrontada com desafios em diversos níveis, trilhando um caminho maravilhoso repleto de desafios. No entanto, essa jornada exigiu uma grande dedicação, empenho, estudo, reflexão e criatividade em tudo o que realizava. O mais gratificante foi poder trabalhar com todas as crianças, desde as mais pequeninas às mais crescidas.

Tudo o que fiz e farei no futuro pelas crianças será sempre a pensar no seu bem-estar, crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. O meu objetivo é criar ambientes educativos que favoreçam seu desenvolvimento integral, proporcionando momentos de felicidade, segurança e motivação para que as crianças possam explorar o mundo ao seu redor de forma plena.

A minha passagem pela creche foi marcada por um processo de evolução. Inicialmente, enfrentei alguns receios em relação à minha capacidade de elaborar propostas educativas que realmente correspondessem aos interesses das crianças. Contudo, com o término desse caminho, arrisco-me a afirmar que a minha paixão por esta profissão se fortaleceu ainda mais. Embora tenha sido a minha primeira experiência em creche, considero que consegui olhar para cada criança como um indivíduo autónomo e independente (como, por exemplo, a comer, a brincar e decidir as suas brincadeiras). Apesar de ter sido um processo repleto de altos e baixos, a creche tornou-se um espaço marcado por aprendizagens, onde me senti verdadeiramente bem-vinda e apoiada, tanto pelo grupo de crianças quanto pela equipa.

A execução de um ensaio investigativo representou para mim uma experiência nova e desafiadora. Apesar dos desafios envolvidos, foi um exercício que ampliou a minha visão sobre a educação na infância, destacando a ideia de que um educador de infância é, também, um constante investigador. Desta forma, pude compreender a importância de observar e analisar as ações das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como de procurar respostas para questionamentos que possam surgir. Além disto, tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos e de aprender mais sobre a importância das interações e a exploração de objetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As minhas Práticas Pedagógicas em jardim de infância foram experiências verdadeiramente marcantes, cada uma delas proporcionando aprendizagens únicas e valiosas. No jardim de infância da rede privada tive oportunidade de entrar no mundo da metodologia de trabalho por projeto. Apesar dos desafios enfrentados e dos erros cometidos, essa experiência revelou-se o mote incrível para realizar novas aprendizagens. Através dessa abordagem, percebi a importância de ir ao encontro das singularidades e das crianças, permitindo assim um desenvolvimento e aprendizagem mais significativos.

A Prática Pedagógica pertencente à rede pública permitiu-me continuar a descobrir mais acerca da metodologia de trabalho de projeto, mas compreendendo o significado da pedagogia diferenciada, dado o grupo ser composto por crianças com idades variadas. No início, enfrentei diversos receios sobre minha capacidade de atender às necessidades do grupo. Porém, com dedicação e apoio da minha colega pedagógica e da equipa pedagógica consegui superar gradualmente as minhas dificuldades. Essa experiência ensinou-me a valorizar a diversidade e a importância de uma abordagem pedagógica que reconhece e respeita as características únicas de cada criança.

A elaboração deste relatório contribuiu para o meu desenvolvimento em termos de reflexão e investigação. Reconheço que tanto a reflexão quanto a investigação são dois pilares da ação educativa, que transformam o educador em alguém capaz de proporcionar experiências enriquecedoras e diversificadas para as suas crianças.

Concluindo, encerro este período formativo de coração cheio, repleto de momentos e aprendizagens cruciais para a minha futura carreira profissional. Entre sorrisos, risadas e lágrimas, guardo comigo cada experiência, cada criança e cada adulto que contribuiu para o meu crescimento, tornando-me uma profissional mais atenta e apaixonada. Este trajeto reforçou a minha admiração por esta profissão, que tem o poder de impactar positivamente a vida de cada criança, a cada dia, desde que haja disposição e amor. Hoje, afirmo com convicção: ser educadora de infância é a minha escolha e a minha paixão para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alexander, J. J., & Sandahl, I. D. (2016). *Pais à maneira dinamarquesa*. Pnguin Random House Grupo Editorial.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Revista interações*, 10(30), 110-137. <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Arrabal, M. (1995). *Enciclopédia da psicologia infantil e juvenil: Desenvolvimento infantil*. Lusodidática.
- Becker, F. L., & Wiebusch, A. (2022). O jogo heurístico na educação infantil: um relato de experiência com crianças de uma escola municipal. *Zero-a-seis*, 24(46), 1498-1517. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e86789>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bitencourt, A. F., Dias, F. S., Stein, J. M., Focesi, L. V., Fochi, P., & Menta, S. (2023). Jogo heurístico. In P. Fochi (Ed.), *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI* (pp. 91-112). APEI.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, M. D. G. S. B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/19748>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. (2ª. ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Concepções educativas e práticas de avaliação: Concepções educativas e práticas de avaliação. As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 115-132). Psicosoma.
- Costa de Sousa, M. J. R. (2008). Práticas de avaliação alternativa em educação de infância: uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portfólios em contexto pré-escolar. *Cadernos de educação de infância*, 1(84), 18-21.

- Costa, A. P., Moreira, A. & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: análise de dados*. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.
- Dias, P. A., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, (23)125-154.
- Edwards, C. (2016). Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 151-166). Penso.
- Fernandes, M. L. P., (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. In T. Sarmento (Coord.), *Juntos...pela criança na creche!* (pp.57 - 93). CNIS.
- Fochi, P., & Focesi, L. V., (2023). Os contributos de Elinor Goldschied para a construção da prática pedagógica com bebés e crianças pequenas. In P. Fochi (Ed.), *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI* (pp. 47-63). APEI.
- Fochi, P., Espíndola, I., Josiane, P. D. C., & Consani, N. C. (2016). *Brincar heurístico*. Ateliê Carambola & Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica.
- 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). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.137 - 149). Penso.
- Goldschied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: educar e cuidar em creche*. APEI.
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. AMGH.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso Editora.

- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da observação – do nascimento aos 8 anos*. ARTMED EDITORA S.A.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Ladd, G., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação da infância* (pp. 109-166). Calaust Gulbenkian.
- Leite, B. (2022). Prefácio. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), *A voz e a agência da criança: abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. (pp. 9-13). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo praxis de participação*. Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A Abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.93-110). Porto Editora.
- 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. <http://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/4>
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projeto*. Areal Editores.
- Marques, I. A. (2019). *A brincar também se educa*. Manuscrito.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral de Educação.
- Martorell, G. (2014). *O desenvolvimento da criança: do nascimento à adolescência*. AMGH Editora.
- Mendonça, M. (1997). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a prática*. ASA.
- Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. P. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos*. Universidade de Aveiro.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. APEI.
- Òdena, P. (2010). A brincadeira heurística com objetos. In T. Majem, & P. Òdena (Eds.), *descobrir brincando* (pp. 37-67). Autores Associados.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29(29-42).
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: Um estudo de caso praxiológico. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em creche: participação e diversidade*, (91-107). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (11-46). Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.^a ed.). AMGH.
- Piovesan, J., Ottonelli, J., Bordin, J., & Piovesan, L. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>
- Rinaldi, C. (2017). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender*. (4.^aed.). Paz & Terra.
- Rombert, J. (2017). *A linguagem mágica dos bebês*. A esfera dos livros.
- Rossetti-Ferreira, M. (2007). *Os fazeres na educação infantil*. Cortez.
- 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*, 1(29),33-53. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2153>
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.) *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget.
- Souza, C. M. L. D., & Batista, C. G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia: reflexão e crítica*, 21, 383-391.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. ArtMed.

- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). *Desenvolvimento curricular*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

ANEXOS

Anexo 1 – Reflexões em contexto de creche

Primeira reflexão de grupo com componente individual: 19 de setembro a 04 de outubro de 2022

Componente de grupo

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche (PPEDC), foi-nos proposta a elaboração de uma reflexão com uma componente de grupo e uma componente individual, baseada em tudo aquilo que sentimos e vivenciámos ao longo das últimas três semanas, de 19 a 22, 26 a 28 de setembro e de 3 e 4 de outubro.

A instituição que nos foi atribuída, aleatoriamente, foi o [...], sendo designado um grupo de crianças pertencente à Sala Miró (1/2 anos de idade), constituído por catorze crianças.

Durante a nossa reflexão, iremos seguir uma linha de pensamento encadeada e, por isso, será composta por três partes: uma conjunta, uma individual da Diana e uma individual da Maria.

Na parte conjunta, inicialmente, refletiremos acerca da importância da observação e dos registos feitos ao longo dos dias, das rotinas e da sua importância no desenvolvimento da criança, de seguida, das metodologias de observação e de recolha de dados utilizados, posteriormente, da importância das caracterizações para o planeamento e atuação, e finalmente, das interações, não só com as crianças, mas também com os outros intervenientes e das vantagens de trabalharmos em grupo. Relativamente às partes individuais, iniciaremos por refletir um pouco acerca das expectativas e receios desta PPEDC, as maiores dificuldades sentidas ao longo das semanas e, por fim, as aprendizagens efetuadas.

Ao longo de todo o nosso percurso em contexto escolar, percebemos que tanto a observação como o registo são fundamentais, uma vez que nos possibilitam conhecer as capacidades, os interesses e as dificuldades de cada criança, em particular, e do grupo, como um todo, permitindo-nos recolher informações acerca do meio envolvente à instituição e ao meio em que a criança está inserida. Ainda podemos destacar que com a observação, conseguiremos planejar de forma mais adequada indo ao encontro dos seus interesses, tornando as aprendizagens mais significativas.

Um dos fatores que nos despertou mais atenção, foi o facto das crianças terem a sua rotina bastante vincada no seu dia. Na nossa opinião, este é um fator preponderante no desenvolvimento pleno da criança, uma vez que permite que esta estimule a sua autonomia e a estabilidade emocional, tornando-se cada vez mais capaz de integrar uma sociedade.

Ao longo da primeira semana de observação, elaborámos um plano de observação, para facilitar a observação, a recolha e o registo de dados, optámos por criar um conjunto de questões orientadoras e três grelhas de observação, posteriormente, achámos que seria pertinente construir mais uma grelha, para recolher informações das crianças. Depois de realizada a observação e o registo, pudemos concluir que os instrumentos de recolha de dados foram adequados, uma vez que nos facilitaram na caracterização do contexto educativo. Contudo, consideramos que existiam um conjunto de questões que, apesar de não terem sido essenciais para a caracterização, acabaram por nos fazer refletir acerca delas.

A realização da caracterização da instituição, é fundamental para a nossa PPEDC, visto que foi feita uma análise detalhada de todos os aspetos-chave do contexto educativo. Assim, a caracterização, contribuiu para a nossa formação enquanto futuras educadoras, uma vez que para o sucesso da prática de um educador, é essencial que o mesmo se aproprie de todas as informações e características do contexto educativo.

Ao longo das duas semanas de observação na instituição, considerámos importante a ajuda que a educadora e a auxiliar nos têm providenciado. A educadora estabeleceu, desde o primeiro contacto connosco, a importância de interagirmos com as crianças, pois só deste modo é que conseguimos o seu respeito. É também com a interação que conhecemos e compreendemos as crianças, criando uma ligação com o grupo e com cada criança. É notória a confiança que a educadora e a auxiliar depositaram em nós, pois em alguns períodos da rotina ficámos sozinhas com o grupo, tendo de os entreter, por exemplo durante a muda da fralda e durante o snack.

Desde o primeiro dia na instituição que o contacto e a comunicação com as crianças foram bastante positivas, visto que sempre que as crianças necessitavam de algum conforto, se dirigiam até nós, sem distinção entre a educadora, a auxiliar e as estagiárias. Contudo, é, ainda de realçar as interações com a educadora, as auxiliares e as crianças da sala Verdi (1/2 anos de idade), uma vez que ao longo da rotina, são vários os momentos conjuntos entre a sala Miró e a sala Verdi, permitindo uma partilha de conhecimentos, aprendizagens e vivências que enriquecem o nosso percurso profissional e pessoal.

Na nossa opinião, é bastante vantajoso que esta evolução, ao longo da PPEDC, seja partilhada em grupo, de forma a facilitar o nosso crescimento enquanto futuras docentes. Relativamente ao trabalho que temos desenvolvido enquanto grupo, salientamos a facilidade de compreensão de diferentes ideias e a complementaridade entre os dois elementos. Tendo em conta as dificuldades de cada uma (exposição pública, clareza na exposição de ideias), tentamos, em conjunto, superá-las para que deste modo consigamos evoluir.

Componente individual da Diana

[...]

Componente individual da Maria

As minhas expectativas para a PPEDC são muito mais elevadas do que as das Práticas Pedagógicas da Licenciatura. Isto porque, as Práticas da licenciatura eram apenas uma vez por semana, o que complicava por vezes o envolvimento, não só com o grupo de crianças com a rotina e nas atividades diárias. Contudo, atualmente, temos já três dias na instituição o que nos permite um conhecimento e uma relação mais próxima com o grupo de crianças e uma outra visão de toda a rotina.

Deste modo, as minhas expectativas para esta Prática Pedagógica são: construir o máximo de ferramentas possível para o meu futuro enquanto profissional de educação, para assim saber, sobretudo, como posso e devo agir em cada momento/situação e aquilo que devo privilegiar ao longo do dia e na rotina das crianças; e ter uma percepção mais real do que é passar uma semana com um grupo de crianças, quer ao nível das relações existentes, das rotinas e do cansaço quer físico, quer psicológico do educador.

Relativamente aos meus receios, são, sobretudo: em não conhecer o funcionamento do método Reggio Emilia; não conseguir, devido ao nervosismo, corresponder às minhas expectativas, não ser capaz de demonstrar, não só a mim, mas também à Educadora e à Professora, aquilo que sei que consigo fazer; não conseguir cantar músicas e contar histórias às crianças; e não conseguir cativar o grupo de crianças a participar nas provocações propostas.

Ao longo destas duas semanas de observação na instituição, a dificuldade que mais senti foi, sobretudo, em cantar músicas e contar histórias às crianças, de forma a entretê-las em pequenos momentos da rotina. Porém, com o passar dos dias compreendi que não há motivo nenhum para ter vergonha ou ficar nervosa em frente às crianças e que quanto mais dinâmica e expressiva for, mais fácil é de cativar a atenção do grupo.

Em suma, considero que estas duas semanas foram bastante positivas, pois conseguimos interagir com o grupo, ganhando o seu respeito e criando uma ligação com cada uma delas, conhecer as suas rotinas e conquistar a confiança da educadora e da auxiliar.

Primeira reflexão individual: 17 a 26 de outubro de 2022

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche (PPEDC), foi proposta a elaboração de uma reflexão individual, baseada em tudo aquilo que senti e vivi durante as duas últimas semanas de intervenção, de 17 a 19 e 24 a 26 de outubro.

Ao longo da reflexão procurarei abordar um pouco aquilo que foi realizado durante estas duas semanas, refletindo acerca das planificações, das propostas realizadas, alguns constrangimentos sentidos durante estes dias, e por fim, uma breve apreciação da minha prestação.

Para estas duas semanas, optámos por não alterar o modelo de planificação que tínhamos criado, visto que, pelo menos para já não sentimos essa necessidade, pois estava organizada, pouco extensa e bastante objetiva. Contudo, achámos que seria pertinente acrescentar as intencionalidades educativas dos diversos momentos da rotina do grupo de crianças, porque apesar de nós sabermos que todos estes momentos têm uma intenção, não era isso que estávamos a transmitir com a nossa planificação.

Apesar das intervenções serem mais orientadas por uma de nós, o método de intervir foi muito idêntico ao da semana de grupo, pois houve sempre um grande apoio de uma para com a outra o que julgo ser um ponto positivo, dado que futuramente, enquanto educadoras teremos sempre o apoio de uma auxiliar.

Para a segunda semana de intervenção, decidimos que seria interessante dar a conhecer às crianças alguns elementos característicos do outono, uma vez que observámos que muitas crianças mostram interesse em terra, pois brincam muito com a mesa de terra presente na sala e tiram, diariamente, a terra dos vasos das plantas da sala; e em pedras, visto que brincam muito com as pedras presentes na sala. Deste modo, optámos por seguir a sugestão da educadora de envolver as famílias nesta proposta e convidá-los a trazer alguns elementos naturais característicos do outono.

Considero que foi bastante vantajoso termos agarrado esta sugestão, dado que nunca o tínhamos feito anteriormente e nos permitiu começar a compreender como é feita a comunicação com os pais/cuidadores. Outro aspeto positivo, foi o de começarmos a compreender que quando as propostas não são totalmente organizadas por nós, é importante irmos prevenidas, caso os pais não levem ou a diversidade de materiais não seja grande. E foi o que aconteceu, os pais e as crianças levaram, sobretudo, folhas, paus, caruma, castanhas e pinhas e nós acrescentámos sobretudo frutos, como, uvas, dióspiros, araçás, maçãs, peras, laranjas, nozes e marmelos. Isto leva-me a concluir que se calhar devemos melhorar a nossa forma de comunicar com os pais, especificando mais o que pretendemos, talvez com exemplos.

Nesta proposta decidimos levar uma caixa de cartão para que as crianças, juntamente com os pais colocassem lá dentro os elementos que traziam, desta forma os pais observavam que realmente os materiais iriam ser utilizados e a criança compreendia que os pais e os adultos da sala estavam a trabalhar em conjunto. Posteriormente, a Diana iniciou a provocação mostrando a caixa às crianças e considero que, apesar de já saberem o que lá estava, houve um fator surpresa que as levou a aproximarem e a explorarem muito a caixa. A exploração foi sobretudo através dos sentidos, tato, visão, olfato e paladar. Dada a envolvência das crianças, acredito que esta provocação se adequou ao grupo e que foi ao encontro dos seus interesses.

A planificação das propostas para terça e quarta-feira voltaram a sofrer algumas alterações, o que só me leva a entender que a planificação não é um documento estático. Deste forma, depois de refletir com a educadora resolvemos expandir a provocação para mais uma semana, ou seja, em vez da exploração dos elementos naturais ser realizada com a mesa de luz e, em simultâneo, com as tintas de cor, ser numa semana apenas com a mesa de luz e na outra apenas com as tintas de cor. Penso que foi uma boa decisão termos seguido a sugestão da educadora porque permitiu que as crianças explorassem os elementos naturais de duas formas distintas.

Outro aspeto que considero ter sido fundamental para o desenvolvimento das provocações foi o facto de as termos preparado com alguma antecedência. Nós optámos por ir um pouco mais cedo para a escola e, assim, preparar a sala o que, posteriormente, nos trouxe alguma tranquilidade. Durante a preparação procurámos ter em atenção a estética do espaço para que esta estivesse apelativa quando as crianças entrassem, de forma a cativá-las a envolverem-se. Ou seja, numa semana organizámos os elementos

naturais pela sala e na mesa de luz, e na outra semana dispusemos dos elementos naturais, dos frutos e dos pincéis de caruma pela sala e das tintas de forma que fosse visível a mistura de cores.

Durante as provocações, umas crianças foram mais exploradoras, outras mais contidas, umas adoraram, outras não foram tão fãs, mas à sua maneira todas se envolveram. Na proposta da mesa de luz, as nossas intencionalidades eram que as crianças desenvolvessem os seus sentidos e que observassem as formas dos elementos naturais através da luz e, sem dúvida que exploração foi feita, sobretudo, através dos sentidos, o que me leva a concluir que conseguimos atingir as nossas intencionalidades educativas.

Na proposta das tintas as nossas intencionalidades eram que as crianças desenvolvessem os seus sentidos, que tivessem consciência da mistura de cores e que observassem as formas dos elementos naturais através da carimbagem. Contudo, depois da realização da provocação com o primeiro minigrupo, em reflexão com a educadora, compreendemos que a nossa intencionalidade da carimbagem não estava a ser atingida, pois as crianças estavam mais empenhadas em pintar o próprio corpo e não em carimbar os elementos naturais.

Percebemos, então, que teríamos de alterar algumas coisas na forma como apresentávamos a proposta às crianças. Decidimos, então, vestir umas batas por cima da roupa, em vez que vestir os bodys, visto que tendo menos partes do corpo descobertas, não se iram dedicar tanto a pintá-lo. Houve uma grande diferença deste dia para o anterior, pois apesar de algumas crianças terem posto os pés dentro dos pratos de tinta de forma a pintá-los, foi visível um maior interesse em imitar os adultos, carimbando alguns dos elementos naturais.

Na primeira semana de intervenção individual, como foi a Diana a intervir, durante as propostas procurei ter um comportamento mais de apoio à Diana, fazendo registos fotográficos e vídeos, mas sempre transmitindo conforto e segurança às crianças que mo pediam, vindo ao meu encontro. Na segunda semana, que fui eu a intervir, apesar de tentar fazer os registos fotográficos e vídeos, tentei também ter um papel de impulsionadora e facilitadora durante as provocações, convidando as crianças a envolver-se. Assim, considero que o grande próximo passo a dar nas minhas próximas intervenções é coordenar a reunião inicial, onde se canta o bom dia e outras canções, se contam histórias e lançam as provocações.

Todas as semanas tenho tido aprendizagens, experiências, dificuldades e dúvidas e espero que continue assim nas próximas semanas, pois quero aprender sempre mais e para isso tanto preciso de vivenciar para ter dúvidas e procurar respostas, como preciso de errar para aprender.

Sétima reflexão individual: 12 a 14 de dezembro de 2022

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche (PPEIC), foi proposta a elaboração de uma reflexão individual acerca do que experienciei ao longo desta semana de 12, 13 e 14 de dezembro. Nesta reflexão abordarei alguns assuntos que considero merecedores de destaque como por exemplo, algumas aprendizagens que tive oportunidade de realizar, bem como as crianças e as principais dificuldades sentidas.

O gosto e interesse pela escuta e exploração de histórias tem-se vindo a evidenciar uma necessidade de algumas crianças do grupo. Deste modo, optámos por ao longo da semana atender a esta necessidade, pois como defendem Souza e Bernardino (2011), a “escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil” (p.237).

Desta forma, planificámos dinamizar uma história, por dia, antes das propostas e permitir que no período da tarde, depois do lanche, estas pudessem ter um maior contacto com novos livros, com a nossa supervisão. Desta forma, conseguíamos promover novas oportunidades às crianças fora da proposta planeada para a manhã, porém devido a alguns contratempos não foi possível. Contudo, no período da manhã, tal como prevíamos, a dinamização da história foi um grande desafio, pois a meio da história algumas crianças começaram a dispersar e brincar nas áreas da sala. Penso que as histórias selecionadas foram demasiado extensas e que, por isso, temos de planear a dinamização de histórias mais curtas, essencialmente acerca de animais, pois este tem-se mostrado um grande interesse do grupo em momentos de exploração de histórias e que contenham algum fator surpresa que lhes desperte a atenção, o interesse e a curiosidade, como por exemplo histórias com abas ou *pop-ups*.

Para esta semana, depois de refletir com a equipa pedagógica, decidimos iniciar uma sequência de propostas com intenção de dar resposta a uma outra necessidade do grupo de crianças – o gosto pela pintura e pelo desenho. Assim, voltámos às propostas em minigrupos, de forma a orientar as propostas de acordo com as nossas intencionalidades, com maior facilidade e para que as explorações pudessem ser mais tranquilas e enriquecedoras, possibilitando uma experimentação mais integral, dado que como defende Costa (2014), a exploração em pequenos grupos de crianças, permite um maior desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que esta é potencializada através das interações, que em minigrupos ocorrem com mais frequência.

Ao preparar os minigrupos, decidimos organizar as crianças tendo em conta a sua faixa etária e o seu nível de desenvolvimento e de exploração, ou seja, um grupo de crianças mais novas, outro com crianças mais velhas e outro misto, para assim adaptar a proposta às características e necessidades dos grupos de crianças. Penso que esta organização dos grupos me permitiu estar mais atenta às ações de cada criança, uma vez que, por exemplo, se algumas crianças mais novas, que precisam de mais colo e atenção, tivessem ido com outras mais velhas não teria tido a mesma possibilidade de observar as explorações.

Na segunda-feira e na terça-feira, com os grupos de crianças mais velhas e misto apagámos as luzes da sala e pendurámos uma mangueira de luzes, com intenção de remeter ao Natal, porém, na quarta-feira com as crianças mais novas, como ao entrarem na sala começaram a chorar, optei por acender a luz da sala. Considero que esta foi outra vantagem e aprendizagem que realizei com esta organização dos minigrupos pois fez-me refletir acerca da importância e da necessidade de preparar e adequar o espaço tendo em conta o grupo de crianças.

Relativamente ao vestuário que as crianças usaram para não pintarem as suas roupas, na segunda-feira e terça-feira, com o grupo de crianças mais velhas decidimos vestir umas batas (apêndice 1) em vez dos bodys, de forma a orientar as ações das crianças de acordo com as nossas intencionalidades, ou seja, pintarem o papel de cenário com os efeitos de Natal e não o corpo. Porém, as batas são um pouco compridas o que acabou por condicionar as explorações de algumas crianças, visto que as pisavam e começavam a sair. Por exemplo, o Ruben baixou-se para apanhar uma bola de Natal; ao levantar-se pisou a bata e esta começou a sair-lhe dos braços; este tirou-a e foi para perto da porta pedindo para ir embora. Penso que mesmo tendo à nossa disponibilidade estas batas, teria sido mais vantajoso se tivéssemos vestido sacos do lixo às crianças e cortar no tamanho que achássemos mais adequado.

Como as crianças mais novas são também um pouco mais pequenas, com menos equilíbrio e menos à vontade nestas explorações em minigrupos fora da sala, optámos por vestir-lhes os body's em vez das batas. Assim, estas tinham maior facilidade em realizar as suas explorações e visto que estas estão num patamar distinto dos restantes grupos, ao nível da forma de exploração, poderiam ainda pintar o próprio corpo. Considero que o facto de termos organizado os minigrupos tendo em conta a faixa etária nos facilitou muito neste aspeto pois se a seleção das crianças tivesse sido aleatória poderia ter causado maior dificuldade em solucionar.

Quanto à organização do espaço, planificámos forrar o chão e uma parede com papel de cenário, espalhar efeitos de Natal e as tintas pelo chão (apêndice 2) e foi assim que preparámos a sala na segunda-feira. Contudo, durante este dia observámos que as crianças não estavam a explorar a proposta de acordo com as nossas intencionalidades, ou seja, estavam a pintar o papel da parede e o corpo apenas com as próprias mãos e não com os efeitos de Natal (apêndice 3), por exemplo, a JG baixou-se e agarrou a taça da tinta verde; dirigiu-se à porta de vidro, colocou a mão na tinta e esfregou-a no vidro; depois dirigiu-se ao NR, colocou a ponta do dedo na tinta e esticou a braço para pintar o rosto do NR; os dois riram (apêndice 4).

Desta forma, na terça-feira e quarta-feira, tivemos de preparar o espaço de forma que este direcionasse mais as explorações das crianças às nossas intencionalidades. Para isso, decidimos retirar o papel de cenário da parede, para que as crianças não sentissem tanto a vontade de pintar com as mãos e pintassem mais com os efeitos de Natal. Compreender quais as alterações que deveríamos ter feito para direcionar mais a proposta foi para mim uma das maiores dificuldades desta semana e só depois de refletir com a educadora é que conseguimos tomar algumas decisões. Contudo, esta dificuldade de preparar o espaço de forma que este direcionasse as explorações de acordo com as nossas intencionalidades ajudou-me a compreender ainda melhor a importância que o espaço detém nas explorações e consequentes aprendizagens das crianças.

Ainda relativamente à preparação do espaço, contrariamente ao que fazíamos anteriormente nas explorações em minigrupo, esta semana decidimos trocar o papel de cenário do chão, todos os dias, para podermos observar as diferenças dos três dias e, posteriormente a educadora colocar na sala, uma vez que não estaremos no Colégio para a semana. Contudo, no primeiro dia demorámos muito mais tempo a preparar a sala do que esperávamos, então percebemos que não poderíamos preparar a sala no período da manhã, pois era um processo demoroso. Para além disto, tínhamos também de fazer a higienização da sala depois de cada proposta. A maneira que encontramos para realizar todos estes procedimentos foi a Diana, que estava a intervir, ficar com as crianças e com a equipa pedagógica, enquanto eu, em momentos mais calmos do dia, higienizava e preparava a sala para o dia seguinte.

Esta necessidade de nos dividirmos e cada uma estar a fazer coisas distintas fez-me refletir muito acerca da importância de haver uma boa comunicação e cooperação da equipa pedagógica, mesmo no futuro enquanto educadora, para que, assim haja uma entajuda nestes momentos. Isto porque, por exemplo, neste exemplo concreto, uma educadora, para preparar a proposta tinha de se ausentar da sala, sendo a auxiliar a ficar sozinha com o grupo de crianças.

Em suma, termino mais uma reflexão com a sensação de que tive oportunidade de vivenciar e experienciar momentos de grandes aprendizagens, sobretudo acerca da preparação dos espaços e organização dos grupos de crianças, que desde o início da PPEIC foi o aspeto em que eu considero que mais aprendi e evolui.

Referências Bibliográficas

- Costa, M. J. (2014). Trabalho em pequenos grupos: dos mitos à realidade. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47(3), 308-313. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p308-313>
- Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. *Educere Et Educare: Revista de Educação*, 6(12), 235-249. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4643/4891/0>

Anexo 2 – Objetos utilizados em cada sessão de jogo heurístico

Sessão de Jogo Heurístico	Grupo de materiais	Objeto	Quantidades por tapete	Fotografia
1. ^a , 2. ^a e 6. ^a sessões	1	Bugalhos	3	
		Carreteis de plástico	2	
		CD's	6	
		Conchas	5	
		Latas de metal de diversos tamanhos	5	
		Paus de gelado	8	
		Rolhas de cortiça	7	
		Rolos de papel de diversos tamanhos e grossuras	8	
		Tábuas de madeira	6	
Total			50	
3. ^a , 4. ^a e 5. ^a sessões	2	Cilindros de plástico de diversos tamanhos e grossuras	4	
		Cones de cartão	6	
		Cubos de madeira	4	
		Molas de madeira	8	
		Pedras	12	
		Pompons	6	
		Rodelas de madeira	4	
		Tampas de metal	3	
		Tubos de plástico	3	
Total			50	

Anexo 3 – Guião de entrevista à educadora

Tema	Objetivos	Guião de questões	Observações
Validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a educadora acerca do estudo em que se enquadra a entrevista; - Obter consentimento da educadora na participação no estudo e garantir o seu anonimato; - Obter permissão para registo áudio da entrevista. 	/	<p>Esta entrevista enquadra-se num estudo para o relatório final destinado à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar.</p>
Percurso profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso académico da educadora; - Obter informação acerca da experiência da educadora; - Saber o tempo de docência no Colégio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que idade tem? 2. Em que universidade estudou? E em que ano acabou o curso? 3. Qual a sua formação académica? 4. Há quanto tempo trabalha como educadora? E há quanto tempo trabalha nesta instituição? 5. Quais as funções que exerce atualmente? 6. Quais os contextos de trabalho onde já exerceu? 7. Porque escolheu esta profissão? E qual a sua maior motivação? 8. Que abordagens pedagógicas valoriza? 	<p>Fale-me um pouco sobre o seu percurso académico e profissional.</p>
Caracterização do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as características do grupo; - Saber quais os interesses, necessidades, preferências e curiosidades do grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. De forma geral, como caracteriza o grupo de crianças? 10. Como caracteriza o comportamento do grupo? 11. Quais os interesses/curiosidades mais notórias do grupo? 	<p>Recolher alguma informação acerca do grupo de crianças.</p>
Método Brincar Heurístico	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião da educadora acerca da brincadeira na infância; - Compreender como é feita a gestão de brincadeira ao longo da rotina; - Conhecer como organiza o espaço e matérias da sala; - Conhecer a opinião da educadora acerca do Brincar Heurístico e dos materiais não estruturados. 	<ol style="list-style-type: none"> 12. O que pensa sobre o brincar na Educação de Infância? 13. Qual é que considera ser o papel do brincar no desenvolvimento da criança? 14. Considera que o brincar está integrado na rotina educativa da sua sala? 15. Que princípios estão subjacentes na organização do espaço e materiais da sala? 16. O que entende por Brincar Heurístico? 17. O que acha do Brincar Heurístico e porque acha importante a sua implementação? 18. Qual a sua opinião sobre a utilização de materiais não estruturados na sala e nas atividades propostas? 19. Ao ver estes dois pequenos vídeos, o que retira acerca da importância do Jogo Heurístico? 	<p>Com a experiência que tem como educadora de infância qual o papel que tem a brincadeira em contexto creche?</p> <p>Tentar recolher exemplos concretos do dia a dia.</p> <p>Mostrar vídeos recolhidos nas sessões de Jogo Heurístico.</p>

Anexo 4 – Transcrição das notas de campo

Tabela 1 – Notas de campo sessão 1

Data: 09/01/2023 Hora de início: 16h:20m Participantes: Gonçalo; Maria; Nuno Grupo de materiais: Grupo 1
<p>Gonçalo pegou no rolo de papel, questiona “Quê isto?”, levou-o à boca e usou-o para produzir sons com a voz. Nuno observou esta exploração e imitou Gonçalo.</p> <p>Durante alguns minutos as três crianças mantêm-se nos respetivos tapetes.</p> <p>Maria enche uma lata de metal pequena com rolhas de cortiça, Nuno recolher mais rolhas de cortiça e dá a Maria.</p> <p>Gonçalo continua com o rolo de papel a produzir sons, Maria e Nuno juntam-se a ele e os três percorrem a sala fazendo sons para os rolos.</p> <p>Maria coloca uma concha dentro da lata maior e agitou-a fazendo barulho, olhou para a investigadora e sorriu. Gonçalo observou-a e rapidamente agarrou uma lata de metal colocou um bugalho no interior e percorreu a sala com Maria.</p> <p>Maria tenta empilhar latas grandes de metal várias vezes, mas enta cai várias vezes, Maria chateia-se e pontapeia as latas.</p> <p>Maria senta-se num carretel, bate com a mão noutra carretel e chama Gonçalo, este observa-a e depois senta-se no carretel ao lado de Maria. De seguida, Maria chama Nuno para se sentar no outro carretel que estava ao seu lado e este senta-se. As três crianças pegam num carretel, levam-no à boca e produzem sons durante alguns minutos.</p> <p>Maria pega numa lata de metal, enche-a de conchas e depois despeja-as. Nuno e Gonçalo olham para ela, ajudam-na a recolher conchas e repetem algumas vezes.</p>

Tabela 2 – Notas de campo sessão 2

Data: 10/01/2023 Hora de início: 16h:25m Participantes: Joana; Maria; Nuno Grupo de materiais: Grupo 1
<p>Maria pega numa lata de metal e coloca conchas no seu interior (como vez na sessão anterior) e Nuno ajuda-a.</p> <p>Nuno alinha todas as tábuas de madeira.</p> <p>Joana levanta-se do seu tapete, anda pela sala e acidentalmente pontapeia uma lata de metal que produz um barulho forte. Esta demonstra uma cara de admiração, enquanto olha para a lata e depois para a investigadora e depois solta uma gargalhada. De seguida, corre pela sala durante alguns segundos batendo com os pés em diversos materiais, produzindo sons. Maria junta-se a ela e Nuno não gosta do barulho grita NÃO.</p> <p>Nuno recolhe alguns paus de gelado e enfia-os no buraco do carretel. Depois procurou todos os carreteis e construiu uma torre com os mesmos. Joana aproxima-se, derruba a torre, volta a construir e derrubá-la. Repete várias vezes. Maria e Nuno juntam-se a Joana e as três crianças ficam vários minutos a construir e derrubar torres de carreteis.</p>

Tabela 3 – Notas de campo sessão 3

Data: 11/01/2023 Hora de início: 16h:30m Participantes: Joana; Maria; Nuno Grupo de materiais: Grupo 2
<p>Maria pega numa tampa de metal e colo-a sobre um cubo de madeira. Observa. Pega nas restantes três e repete o processo.</p> <p>Joana agarra uma tampa de metal e explora-a, durante alguns segundos, mexendo-lhe e levando-a à boa e ao nariz. Ao perceber que se empurrar o tampo da tampa esta faz barulho, levantou-se, dirigiu-se à investigadora com um sorriso no rosto e mostrou-lhe a sua descoberta. Nuno observa-a e imita-a.</p> <p>Maria constrói uma pequena torre de cones de cartão, leva-a aos olhos como se fosse um monóculo e depois leva-a à boca como se fosse um microfone e dança.</p> <p>Nuno alinha os cubos de madeira, de seguida sobrepõe-nos uns aos outros e chama a investigadora para lhe mostrar. Maria e Joana derrubam a torre e Nuno volta a construí-la. Repete-se várias vezes.</p>

Tabela 4 – Notas de campo sessão 4

<p>Data: 16/01/2023 Hora de início: 16h:05m Participantes: Maria; Nuno Grupo de materiais: Grupo 2</p>
<p>Nuno agarrou num tubo de plástico, levou-o à boca e produziu sons. Maria observa-o, agarra num tubo de plástico e imita-o. Nuno pega noutro tubo de plástico e aproxima-se da janela e Maria acompanha-o. As crianças alinham os tubos de plástico no parapeito da janela enquanto têm uma breve conversa. Quando acabam de preencher o parapeito com os tubos batem palmas e derrubam os tubos para o chão.</p> <p>Nuno pega novamente num tubo como se fosse uma guitarra, Maria imita-o e os dois percorrem a sala.</p> <p>Nuno sobrepõe cones de cartão uns nos outros, Maria junta-se a ele e ajuda-o depois de recolhidos todos os cones as duas crianças festejam. Desfazem a construção e voltam a construir. A torre cai, voltam a construir, atiram-na ao ar este desmonta-se, voltam a construir e repetem o processo algumas vezes.</p> <p>Nuno pega num cilindro de plástico e senta-se no chão, olha e encontra molas, pega numa e encaixa-a no cilindro, olha para a investigadora, sorri e aponta, mostrando a sua descoberta. Coloca várias molas, estas caíam, ele voltava a colocar. Esteve nesta exploração alguns minutos, demonstrando a capacidade de concentração e persistência.</p> <p>Nota: Ao longo desta sessão foram muitos os momentos de imitação, mais do que nas restantes. Será que foi por serem apenas duas crianças e assim tiveram mais oportunidades de se observarem e interagirem?</p>

Tabela 5 – Notas de campo sessão 5

<p>Data: 17/01/2023 Hora de início: 16h:15m Participantes: Gonçalo; Maria; Nuno Grupo de materiais: Grupo 2</p>
<p>Gonçalo agarra de imediato um tubo de plástico e leva-o à boca, gritando para o seu interior e dançando (repete o que fez na sua última sessão). Depois finge que o tubo é uma guitarra e mostra à investigadora.</p> <p>Nuno faz o mesmo do dia anterior. Pega num cilindro de plástico e em molas e encaixou-as. Gonçalo juntou-se a ele. Maria faz a mesma exploração sozinha noutro tapete. Mas as molas caíam diversas vezes e esta acaba a exploração. Aproxima-se de Gonçalo e Nuno, mas estes tentam afastá-la para ela não derrubar as molas no cilindro.</p> <p>Maria constrói uma torre com os cones de cartão, coloca molas no seu interior e depois vira-as para o chão. Volta a apanhá-las e a virá-las. Gonçalo e Nuno observam-na e ajudam-na a apanhar molhas e a virá-las para o chão. Durante vários minutos as três crianças encheram duas torres de cones de cartão com molas e atiraram-nas ao ar, depois de contarem 1, 2, 3. Depois de atirarem as molas ao ar as três crianças riam muito, mostrando uma cumplicidade na brincadeira.</p>

Tabela 6 – Notas de campo sessão 6

<p>Data: 18/01/2023 Hora de início: 16h:10m Participantes: Gonçalo; Maria; Nuno Grupo de materiais: Grupo 1</p>
<p>Nuno pega num carretel, recolhe paus e gelado e enfia-os no carretel (repete o que já tinha feito noutra sessão). Gonçalo observa-o e imita-o.</p> <p>Maria agarrou numa lata de metal e recolheu todas as rolhas de cortiça. Observa Gonçalo e Nuno, pega num carretel, pega em paus de gelado e imita-os.</p> <p>Maria pega num rolo de papel leva-o à boca e produz sons (já o fez noutras sessões). Gonçalo observa-a e imita-a e as duas crianças percorrem a sala produzindo sons para os rolos.</p> <p>Nuno aproxima-se de um carretel e sobrepõe-no a outro e depois outros construindo uma torre. Maria aproxima-se da torre, bate-lhe com o rolo e derruba-a. Nuno e Maria voltam a empilhar os carreteis e no fim festejam e derrubam-na. O processo repete-se muitas vezes e Gonçalo junta-se a eles.</p> <p>Maria senta-se num carretel, levanta-se vai buscar outro e coloca-o ao lado do anterior e chama Gonçalo para se sentar ao seu lado. Gonçalo vai. Gonçalo levanta-se pega em duas tábuas de madeira, volta a sentar-se, dá uma tábua a Maria. Gonçalo aproxima a tábua ao ouvido como se fosse um telemóvel e Maria imita-o e os dois falam com a tábua no ouvido durante vários segundos.</p>

Anexo 5 – Transcrição dos registos audiovisuais

Tabela 1 – Transcrição audiovisual 1 (T1)

Transcrição audiovisual 1 (T1)	
Data: 09/01/2023 (segunda-feira) Hora: 16:20 Participantes: Gonçalo, Maria, Nuno	Materiais: Bugalhos, carretéis de plástico, cd's, conchas, latas de metal de diversos tamanhos, paus de gelados, rolhas de cortiça, rolos de papel de diversos tamanhos e tábuas de madeira
<p>As três crianças entraram e olharam para a sala, foram para o tapete com auxílio da investigadora, olharam para os materiais dispostos em cada tapete e olharam para a camara.</p> <p>Maria dirige-se para o tapete do Gonçalo e senta-se e imediatamente a seguir o Nuno junta-se a eles. Nuno coloca um cd no polegar e estica o braço para a investigadora, esboçando um sorriso. Gonçalo agarra num rolo de papel e questiona “Quê isto?” e em seguida junta-o à sua boca e faz sons para dentro do rolo de papel. Maria e Nuno olham para Gonçalo durante alguns segundos, olham para a sala e para a investigadora.</p> <p>Nuno agarra numa lata de metal pequena coloca uma rolha de cortiça no seu interior e depois vira-a para baixo, deixando cair a rolha. Leva a lata à zona do nariz. Maria puxa a lata da mão de Nuno e leva-a à boca. As três crianças olham para os materiais disponíveis no tapete e conversam entre si (imperceptível).</p> <p>Maria dirige-se para o seu tapete e Gonçalo vai atrás de Maria e chama pelo seu nome. Gonçalo volta a agarrar num rolo de papel e a juntá-lo à sua boca fazendo sons. Simultaneamente, Maria coloca, uma a uma, as rolhas de cortiça dentro de uma lata de metal das mais pequenas, Nuno observa-a e de seguida, no tapete em que está recolhe todas as rolhas de cortiça, dirige-se à Maria, baixa-se e dá as rolhas que recolheu à Maria.</p> <p>Nuno dá uma volta pela sala, olhando para os materiais e para a investigadora, para perto de Gonçalo que olha para ele com o rolo na boca produzindo sons. Nuno procura um rolo de papel e imita Gonçalo colocando-o na boca e produzindo sons. Os dois andam pela sala e Maria observa-os, para a sua exploração das rolhas de cortiça, procura um rolo de papel, junta-se a Gonçalo e Nuno e os três andam pela sala com os rolos na boca.</p> <p>Nuno dirige-se a um tapete e recolhe as rolhas de cortiça para dentro de uma lata média, quando percebe que não cabem mais tira-as, uma a uma, e organiza-as em fila no tapete. Dirige-se ao tapete ao lado e volta a recolher rolhas de cortiça para a mesma lata e quando percebe que não cabem mais rolhas, volta a tirá-las e a organizá-las em fila no tapete e no fim diz “Já tá”. Ao mesmo tempo Maria agarra numa lata das maiores, coloca no seu interior duas conchas e ao ouvir o barulho que produzir olhou para a investigadora, esboçou um sorriso e passeou pela sala durante alguns segundos abanando a lata e produzindo som. Gonçalo observa-a durante breves segundos e rapidamente agarrou numa lata de metal das mais pequenas, olhou para os materiais, agarrou um bugalho, colocou-o na lata e imitou Maria andando pela sala abanando a lata e produzindo som. Passados alguns segundos Maria para num tapete junto das latas grandes iguais à que tinha na mão e tenta empilhá-las seis vezes, mas estas caem sempre e Maria chateada dá um pequeno ponta pé nas latas e afasta-se. Nuno que a estava a observar aproxima-se, diz “não (e o nome real da Maria)!” , empilha três latas e na última coloca um cd.</p> <p><i>A investigadora partilha com as crianças que o tempo para realizarem as explorações está a terminar.</i></p> <p>Maria dirige-se a um tapete, escolhe um dos três carretéis de plástico nele dispostos, senta-se, bate com a mão no carretel que está ao seu lado e diz “senta (e o nome real do Gonçalo)”. Gonçalo observa-a durante alguns segundos e depois senta-se no carretel sugerido por Maria. Maria levanta-se, agarra dois rolos de papel, senta-se novamente e estica a mão dando um rolo a Gonçalo. Em seguida, Maria bate com a mão no carretel que está do seu outro lado e diz “anda (e o nome real do Nuno)”, este agarra num rolo de papel, dirige-se ao carretel e senta-se. Maria leva o rolo de papel à boca e produz som e imediatamente a seguir Gonçalo e Nuno imitam-na e os três ficam sentados nos carretéis a produzir sons com os rolos de papel e depois andam pela sala durante algum tempo.</p>	

Maria agarra numa lata grande e recolhe as conchas presentes no tapete, de seguida levanta-se e vira todas as conchas para o chão e ri-se. **Gonçalo** e **Nuno** ao ouvirem as conchas caírem no chão olharam para **Maria**, aproximaram-se dela e os três em conjunto recolheram para a lata todas as conchas que encontraram na sala. **Maria** levanta-se e vira, novamente, todas as conchas para o chão e ri-se. Sozinho, **Gonçalo** volta a recolher as conchas para a lata e depois vira-as para o chão, repete esta ação três vezes consecutivas.

A investigadora diz às crianças que o tempo de exploração terminou, que de seguida será necessário arrumar os materiais para assim voltar à sala e a gravação é interrompida.

Tabela 2 – Transcrição audiovisual 2 (T2)

Transcrição audiovisual 2 (T2)	
Data: 10/01/2023 (terça-feira)	Materiais: Bugalhos, carretéis de plástico, cd's, conchas, latas de metal de diversos tamanhos, paus de gelados, rolhas de cortiça, rolos de papel de diversos tamanhos e tábuas de madeira
Hora: 16:25	
Participantes: Joana, Maria, Nuno	
<p>As três crianças entraram, foram acompanhadas pela investigadora até aos tapetes e olharam para os materiais dispostos em cada tapete durante alguns segundos.</p> <p>Joana olha atentamente para a investigadora durante alguns segundos, dirige-se a ela abraçando-a. A investigadora diz “está tudo bem” e acompanha Joana ao seu tapete. Maria agarra na lata maior do seu tapete e coloca conchas para o seu interior. Ao ouvi-las cair Nuno, que estava de costas, vira-se, aproxima-se dela e ajuda-a a colocar mais conchas. Maria abandona a exploração e Nuno inicia a recolha de paus de gelado para colocar na lata. Em simultâneo, Maria dirige-se ao tapete de Joana e mexe nas latas. Joana, que ainda estava sentada a observar as outras crianças, levanta-se, vira-se para a investigadora, aponta para Maria e solta um pequeno grito e observa a exploração da outra criança, que coloca todas as latas pequenas dentro das latas grandes.</p> <p>Passa uma pessoa na rua, Joana aponta para a janela e diz “rua”, Maria imita-a, diz “rua” e as duas dirigem-se à janela da sala. Ao mesmo tempo, Nuno inicia uma nova exploração com as tábuas de madeira alinhando-as todas umas ao lado das outras. Joana afasta-se da janela e corre pela sala, bate com o pé numa lata e ao ouvir o barulho produzido para a corrida, olha para a lata, olha para a investigadora e larga uma gargalhada. Volta a correr e bater com os pés nas latas produzindo diferentes sons. Maria imita Joana e as duas percorrem a sala durante alguns segundos. Perturbado com o barulho das latas, Nuno para a sua exploração com as tábuas de madeira, chama pelas duas crianças e diz “não, não! Para (nome real da Maria e da Joana)”.</p> <p>Nuno levanta-se, recolhe os paus de gelado de um dos tapetes e dirige-se para um canto da sala fora do alcance da filmagem. Maria junta-se a ele e ali permanecem durante alguns segundos, enquanto Joana continua a correr pela sala.</p> <p>Nuno levanta-se, dá uma volta pela sala e para junto de dois carretéis. Baixa-se, sobrepõe um ao outro, olha à sua volta, agarra o carretel mais próximo e sobrepõe-no aos outros dois. Volta a olhar à sua volta, interroga-se “há mais?”, levanta-se e percorre a sala à procura de mais carreteis. Agarra os dois carreteis que estão dispostos num dos tapetes, olha para a investigadora e diz “tá qui!”, dirige-se aos carreteis já sobrepostos e sobrepões os dois que apanhou. Maria que estava sentada perto da construção de Nuno a observá-lo, chamou-o apontou para o último carretel presente na sala e disse “oh mais” e Nuno dirige-se ao carretel para o agarrar, fora do alcance da filmagem. Joana que estava a explorar um rolo de papel como se fosse monóculo, olhando para toda a sala através do rolo, aproxima-se da construção de Nuno, derruba todos os carreteis para o chão, coloca os braços no ar mostra um sorriso, olha para a investigadora e grita “eeiii”. Imediatamente a seguir, Joana volta a construir a torre com cinco carretéis e derruba-a novamente. Nuno e Maria soltam uma gargalhada ao ver a torre cair e continuam a sua exploração com paus de gelado, fora do alcance da filmagem. Joana percorre a sala, volta a dirigir-se aos carretéis e constrói uma nova torre e no fim grita “eeiii”. Nuno para a sua exploração, agarra num pau de gelado, coloca-o dentro do carretel e diz “olha!”. Maria levanta-se e derruba a torre de carretéis para o chão. Joana volta a recolher os carretéis um a um e constrói novamente a torre. Nuno coloca um pau de gelado no segundo carretel, enquanto diz “olha o buaco, olha o buaco”, Joana sobrepõe mais um carretel e Maria e Nuno colocam paus de gelado. Joana termina de construir a torre com cinco carreteis e as três crianças procuram, pela sala, paus de gelado e colocam-nos dentro da torre de carretéis. Quando não encontram mais paus de gelado na sala, Nuno anuncia “não tem mais”, estica os braços contra a torre derrubando-a ao chão e grita “patiu”. De imediato, as três crianças voltam a recolher os carretéis e a construir a torre, mas ao colocar o sexto carretel a</p>	

torre caiu. Em conjunto, voltam a juntar os carretéis e a contruir uma nova torre, no fim todos batem palmas enquanto a Joana diz “já tá, já tá”. De seguida Maria empurra os braços contra a torre, esta volta a cair e as três crianças riem muito. Imediatamente a seguir, a Joana toma iniciativa de voltar a contruir a torre agarrando num carretel e sobrepondo a outro, rapidamente a Maria e o Nuno juntam-se a ela e os três elevam novamente a torre. Quando Nuno agarra o último carretel, diz “tá qui uma” e coloca-o na torre, ele e Maria empurram a torre, esta volta a cair e os três festejam com gritos, risos e com os braços no ar. As três crianças percorrem a sala com intenção de recolher todos os carretéis para contruir uma nova torre. Falta apenas um carretel que se encontra perto de Joana, mas esta não o vê e Nuno aponta para ele e diz “tá aí um, tá aí um!”, mas como Joana continuava sem o ver Nuno levanta-se, agarra o último carretel, coloca-o na torre com a ajuda de Maria e as três crianças impelem a torre para o chão, enquanto gritam. Maria toma iniciativa de voltar a recolher os carretéis e Nuno junta-se a ela, enquanto Joana os observa atentamente. Assim que Nuno termina de colocar o último carretel, estica os braços contra a torre, fazendo-a cair novamente no chão. As três crianças riem e gritam, Joana olha para a investigadora com um grande sorriso e Maria coloca os braços no ar e diz “iээéi, iээéi, iээéi”. Nuno é o primeiro a procurar carretéis para contruir uma nova torre, mas rapidamente Joana e Maria se juntam a ele. Em conjunto recolhem todos os carretéis e quando estão todos sobrepostos, as três crianças empurram-nos contra o chão e largam grandes gritos de felicidade, enquanto olham para a investigadora. Nuno volta a percorrer a sala procurando os carretéis, enquanto Joana e Maria o observam atentamente. Nuno prepara-se para colocar na torre o último carretel, mas Maria impede-o tirando-lho das mãos dizendo “(o nome real da Maria) põe” e de seguida deita a torre de carretéis ao chão.

A investigadora partilha com as crianças que o tempo para realizarem as explorações está a terminar. Joana abana a cabeça dizendo “não”, Nuno acrescenta “quero brincar”, a investigadora esboça um sorriso e as três crianças continuam as suas explorações.

As três crianças recolhem todos os carretéis e sobrepõe-nos uns nos outros. Ao percorrer a sala à procura do último carretel, Joana e Maria deslocam-se as duas até ele para o agarrar, mas é Joana que o agarra e Maria chateada tenta-lho tirar da mão, mas não consegue. Joana tenta colocar o último carretel na torre, mas esta cai e Nuno diz “Ohhh nãoa caiu”. Maria recolhe novamente os carretéis, enquanto Joana e Nuno a observam. Joana encontra o último carretel, agarra-o, sobrepõe-no aos restantes e de seguida deita a torre ao chão. As três crianças gritam e sorriem e Joana bate palmas. Nuno e Maria recolhem novamente os carretéis e constroem uma nova torre. Joana afasta-se e sai do alcance da filmagem. Maria agarra o último carretel e dirige-se para a construção, mas Joana aproxima-se e derruba a torre. Chateada Maria ajoelha-se no chão e grita “nãaaaao (e o nome real da Joana)”. Joana agarra os carretéis perto de si e Nuno e Maria recolhem os restantes. Depois de sobreporem todos os carretéis Nuno empurra-os para o chão. As três crianças voltam a recolher rapidamente os carretéis e a sobrepor uns aos outros e no fim as três crianças esticam os braços e derrubam a construção.

A investigadora diz às crianças que o tempo de exploração terminou, que de seguida será necessário arrumar os materiais para assim voltar à sala e a gravação é interrompida.

Tabela 3 – Transcrição audiovisual 3 (T3)

Transcrição audiovisual 3 (T3)	
Data: 11/01/2023 (quarta-feira) Hora: 16:30 Participantes: Joana, Maria, Nuno	Materiais: Cilindros de plástico de diversos tamanhos e grossuras, cones de cartão, cubos de madeira, molas de madeira, pedras, pompons, rodela de madeira, tampas de metal, tubos de plástico
<p>As três crianças entraram na sala, dirigiram-se, com auxílio da investigadora, uma para cada tapete e sentaram-se de frente para os respetivos materiais.</p> <p>Joana agarra num pompom, olha para a investigadora e diz “uau”, enquanto o apalpa com as mãos. Nuno levanta-se do seu tapete, dirige-se ao tapete de Maria agacha-se, diz “a péda”, estende o seu braço esquerdo, agarra uma pedra, volta para o seu tapete e observa a pedra. Maria olha para os materiais que tem dispostos, agarra uma tampa de metal e coloca-a sobre o cubo de madeira. Observa a sua construção durante alguns segundos e depois procura mais uma tampa e coloca-a sobre outro cubo de madeira. Agarra a última tampa de metal sobrepõe-na noutro cubo de madeira. Ajoelha-se, olha à sua volta à</p>	

procura de mais uma tampa, como não encontra agarra numa pedra estreita e larga e sobrepõe-na ao último cubo de madeira, nom fim bate palmas e olha para a investigadora.

Joana levanta-se do seu tapete e dirige-se o tapete de **Nuno**, olha para os materiais dispostos, agarra em dois cones de cartão e coloca os dois sobre um dos que está no seu tapete. De seguida vais buscar os restantes três cones de cartão ao tapete de **Nuno** e coloca-os sobre a torre anteriormente iniciada. **Maria** gatinha até ao tapete de **Joana** e esta para a impedir grita “nãaa” e puxa-a pelo vestido. **Joana** cai no tapete de **Maria**, olha para a investigadora, observa os materiais dispostos e pega num tubo de plástico. **Nuno** que já estava há algum tempo a explorar dois tubos de plástico no seu tapete, levantou-se agarrou nos quatro tubos de plástico do teu tapete, dirigiu-se para o tapete de **Joana**, soltou os tubos, disse-lhe “toma” e voltou para o seu tapete.

Joana agarra numa tampa de metal e explora-a, durante alguns segundos, mexendo-lhe e levando-a à boa e ao nariz. Ao perceber que se empurrar o tampo da tampa esta faz barulho, levantou-se, dirigiu-se à investigadora com um sorriso no rosto e mostrou-lhe a sua descoberta. **Nuno** estava a observar **Joana** percebeu a sua descoberta e rapidamente procurou as tampas de metal do seu tapete, agarrou-as, dirigiu-se a **Joana**, mas não conseguiu compreender como se produzia o barulho da tampa e as duas crianças largaram as tampas.

Nuno dirigiu-se até à pequena torre de cones de cartão que **Joana** tinha iniciado, ajoelha-se e coloca todos os cones de cartão que estão naquele tapete sobre a pequena torre já construída. Em simultâneo, **Joana** agarra em duas rodela de madeira conta “um, dois tês” e atira-as ao chão, procura mais uma rodela de madeira conta “um, dois, tês” e atira-a ao chão, olha para os materiais do tapete, pega numa pedra, volta a contar “um, dois, tês” e atira-a. **Maria**, que tinha esteve bastante tempo a observar as explorações de **Nuno** e **Joana**, aproximou-se de **Joana** e atirou para o chão todas as pedras daquele tapete.

As três crianças andam pela sala, olham para os materiais, riem, e batem com os pés nos materiais.

Maria dirige-se ao tapete que ainda tinha os cones de cartão organizados, sobrepõe os cinco cones e leva a sua construção até aos olhos como se fosse monóculo, olhando para toda a sala através da construção. De seguida, colocou um braço no ar e abanou o corpo, dançando, enquanto cantava e gritava para a construção como se fosse um microfone. **Joana** agarra em dois pompons e atira-os ao ar. Procura mais dois e volta a atirá-los. **Nuno** que estava a observar **Joana** imita-a e atira pompons ao ar.

Nuno dirige-se a um tapete, ajoelha-se à frente dos cubos de madeira, e alinha-os uns ao lado dos outros. Assim que termina de os alinhar, agarra num dos cubos e sobrepõe a outro. Para alguns segundos e observa. Agarra noutro cubo, coloca sobre os outros dois já sobrepostos, depois coloca o último, chama a investigadora com um sorriso na cara e aponta para a sua construção. **Maria** aproxima-se de **Nuno** e coloca um cone de cartão no topo da construção, mas **Nuno** não gosta diz “não” e atira-o para o chão. **Maria** olha à sua volta, levanta-se, dirige-se a outro tapete e inicia a sua própria construção de cubos de madeira. **Nuno** dirige-se ao tapete onde está **Maria** pega em dois cubos e leva-os para a sua torre. Volta ao tapete de **Maria** para recolher mais cubos, mas **Joana** aproxima-se da torre e derruba-a. Imediatamente a seguir, **Maria** derruba a sua torre também.

A investigadora partilha com as crianças que o tempo para realizarem as explorações está a terminar.

Nuno recolhe os cubos que estão perto de si e volta a sobrepô-los, **Maria** aproxima-se de **Nuno** com um cubo na mão e dá-lho. Este coloca-o na sua torre e depois aponta para outros cubos e diz para **Maria** “olha, olha há mais”. **Maria** não vai buscar mais cubos então **Nuno** levanta-se e vai buscar mais um, coloca-o sobre os restantes e depois derruba-os largando uma gargalhada. De seguida, volta a recolher os cubos de madeiras e alinha-os, **Joana** aproxima-se e ajuda **Nuno**. Depois de alinharem todos os cubos, **Nuno** começa a sobrepô-los novamente e **Joana** ajuda-o. Quando terminam a construção **Nuno** derruba-a as duas crianças gritam “ieee” e batem palmas. **Maria** aproxima-se das duas crianças e festeja com elas batendo palmas e gritando. **Nuno** volta a construir a torre de cubos de madeiras, enquanto **Maria** e **Joana** o observam. **Maria** estica os braços, empurra os cubos para o chão e grita “ieiii” colocando os dois braços no ar.

A investigadora diz às crianças que o tempo de exploração terminou, que de seguida será necessário arrumar os materiais para assim voltar à sala e a gravação é interrompida.

Tabela 4 – Transcrição audiovisual 4 (T4)

Transcrição audiovisual 4 (T4)	
Data: 16/01/2023 (segunda-feira) Hora: 16:05 Participantes: Maria, Nuno	Materiais: Cilindros de plástico de diversos tamanhos e grossuras, cones de cartão, cubos de madeira, molas de madeira, pedras, pompons, rodela de madeira, tampas de metal, tubos de plástico
<p>As duas crianças entraram na sala, dirigiram-se autonomamente uma para cada tapete e sentaram-se de frente para os respetivos materiais. Nuno que estava sentado de frente para a investigadora olhou para ela e sorriu.</p> <p>Maria pega numa tampa de metal, olha para a investigadora e olha para Nuno. Nuno pegou nas três tampas de metal e colocou-as sobre três cubos de madeira, ao perceber que havia um cubo que não tinha tampa, olhou à sua volta à procura de outra tampa, mas como não encontrou disse “oh, não há mais”. De seguida, Nuno agarrou um tubo de plástico, levou-o à boca e gritou para o seu interior produzindo sons. Maria que estava a observar as explorações de Nuno, olhou para os materiais dispostos no seu tapete, agarrou num tubo de plástico e imitou Nuno colocando o tubo na boca e gritando para o seu interior. As duas crianças mantêm a brincadeira durante alguns segundos.</p> <p>Nuno levanta-se, pega nos outros dois tubos de plástico do seu tapete, aproxima-se de Maria e agarra em mais um tubo. Maria levanta-se e agarra no último tubo. As duas crianças aproximam-se da janela da sala, Nuno coloca um tubo no parapeito da janela, depois coloca outro ao lado e em simultâneo olha Maria e afirma “a chuva”, Maria olha para o exterior e responde “a chuva”. Nuno agarra em mais um tubo e coloca-o ao lado dos restantes e Maria imita-o e coloca também um, Nuno põe o seu último tubo e bate palmas, Maria grita “nãao”, mostrando a Nuno o tubo que tinha na mão. Maria olhou para a fila de tubos construída, dirigiu-se até à outra ponta da fila e colocou o último tubo. Nuno bateu palmas e disse “uauu”, Maria junta-se a ele e bate palmas também enquanto solta algumas gargalhadas. Cai um tubo, Nuno diz “oh caiu (e o nome real da Maria)”, apanha o tubo e volta a colocá-lo no parapeito da janela, Maria manda-o para o chão e depois manda todos os outros. As duas crianças olham uma para a outra durante alguns segundos e ambas apanham um tubo do chão. Nuno agarra o tubo como se fosse uma guitarra e finge estar a tocar, Maria observa-o, imita-o e as duas crianças percorrem a sala fingindo estar a tocar guitarra, durante alguns segundos, enquanto olham para a investigadora e sorriem.</p> <p>Nuno larga o tubo de plástico e senta-se perto dos dois tapetes, agarra em dois cones de cartão e sobrepõe um ao outro. Pousa os cones no chão, olha à sua volta pega noutro cone de cartão e coloca sobre os restantes, volta a olhar à sua volta, agarra mais um cone e sobrepõe aos restantes. Olha ao seu redor e procura mais cones, levanta-se e pega em mais dois. Ao mesmo tempo, Maria que continuava a percorrer a sala com o tubo de plástico, parou, agarrou em dois cones de cartão, soltou algumas gargalhadas, correu até à torre de cones construída por Nuno e colocou os dois cones sobre os restantes. Nuno aproximou-se e colocou mais dois cones. Maria correu à procura de mais cones, pegou em mais dois e sobrepôs à torre. Nuno olha à sua volta e afirma “não há mais”, Maria coloca os braços no ar e grita “ieei” e as duas crianças batem palmas.</p> <p>Maria agarra a torre de cones e separa todos os cones. Nuno corre até eles, agarra em dois cones e volta a sobrepô-los, agarra em mais dois e coloca-os sobre os restantes, pega em mais um o coloca-o na torre. Em simultâneo, Maria sobrepõe três cones. Nuno olha à sua volta, não encontra mais cones e diz a Maria “põe aqui”, apontando para a torre que construiu. Maria coloca então os seus cones nos restantes e as duas crianças batem palmas e soltam gargalhadas.</p> <p>Maria agarra a torre de cones, corre pela sala gritando “olha, olha, olha”. Alguns segundos depois, tropeça, cai perto de Nuno e as duas crianças soltam grandes gargalhadas. Nuno agarra na torre de cones, vira-a para baixo, diz “uau, não cai” e atira a torre para o chão. Os cones não se separaram, Maria pega na torre, volta a mandá-la ao chão e os cones não se separam novamente. As duas crianças baixam-se para agarrar na torre e esta separa-se em duas partes. Nuno manda a sua torre ao ar e depois apanha-a e volta a mandar. Ao mesmo tempo Maria coloca a sua torre na boca e grita para o seu interior. Nuno corre pela sala, Maria observa-o alguns segundos, manda a sua torre para o chão, imita Nuno e as duas crianças correm pela sala durante alguns minutos.</p> <p><i>A investigadora partilha com as crianças que o tempo para realizarem as explorações está a terminar.</i></p>	

Nuno senta-se perto de um tapete, agarra no cilindro de plástico maior e observa-o durante alguns segundos. Olha à sua volta, puxa para perto de si algumas molas de madeira, agarra numa virada para baixo, encaixa-a na extremidade do cilindro, olha para a investigadora e diz “uau”. Agarra noutra mola encaixa-a ao lado da outra e bate palmas. **Maria** aproxima-se de **Nuno**, ajoelha-se, agarra uma mola e encaixa-a ao lado das outras duas, diz “uau” para **Nuno** e este repete dizendo “uau”. **Nuno** agarra noutra mola e encaixa-a, **Maria** repete e encaixa mais uma, **Nuno** pega em mais uma mola e estica o braço para a encaixar, mas **Maria** desequilibra-se, cai para cima do cilindro. As molas caíem todas, **Nuno** olha para a investigadora e diz “oh caiu” e **Maria** volta a agarrar numa mola para a encaixar no cilindro, mas esta cai. **Maria** volta a pegar e a tentar colocar, mas como não consegue, agarra o cilindro contra o seu peito e tenta pô-la mola. **Nuno** pega em mais uma mola e pergunta a **Maria** “posso?”, esta responde que sim abanando a cabeça e esticando o cilindro para o chão. **Nuno** encaixa a mola que tinha na mão e depois gatinha até ao outro tapete, recolhe algumas molas e volta para junto de **Maria**. Ao aproximar-se bate contra o cilindro, as molas caíem para o chão, olha para a investigadora e diz “oh caiu” e **Maria** levanta-se e corre pela sala.

Nuno agarra numa mola e encaixa-a na extremidade do cilindro, depois agarra noutra e coloca-a ao lado, pega em mais duas, ajeita a melhor forma de colocar mais uma e encaixa, logo de seguida encaixa outra, solta um sorriso e diz “olha (e o nome real da Maria)”. Pega em mais uma mola e coloca-a no lado oposto às restantes, depois agarra em mais uma e tenta encaixá-la ao lado da anterior, mas esta cai. **Nuno** ri-se, diz “oh caiu”, apanha a mesma mola e tenta colocá-la outra vez. A mola volta a cair para o interior do cilindro e **Nuno** põe o braço no interior para a apanhar, mas ao retirar todas as molas caíem e este grita “ohhh patiu”, olhando para a investigadora. **Nuno** concerta o cilindro para mais perto de si, agarra numa mola e volta a encaixá-la na extremidade do cilindro, olha à sua volta, pega em mais uma e coloca-a junto à anterior, logo a seguir apanha outra mola e encaixa-a. **Nuno** olha para **Maria** que corre pela sala, observa-a e as duas crianças têm uma pequena conversa impercetível. **Nuno** volta a agarrar em mais uma mola e coloca-a no lado oposto às restantes, mas esta cai e faz cair uma das outras molas. **Nuno** olha para **Maria** e diz “oh caiu muito”, agarrou nas duas molas e voltou a encaixá-las. De seguida, olhou à sua volta, pegou em mais duas molas, uma em cada mão e encaixou-a, mas esta fez cair duas molas. **Nuno** apanha as duas molas, tenta colocar uma, mas esta volta a cair para o interior do cilindro, põe o braço dentro do cilindro para a agarrar e cai mais uma mola. Este volta a colocar mais uma mola, olha para **Maria** e fala para ela, mas é impercetível. **Nuno** encaixa mais uma mola e **Maria** aproxima-se, ajoelha-se, agarra numa mola, coloca-a no cilindro, mas deixa cair outra mola e ao mesmo tempo as duas crianças têm uma breve conversa impercetível. **Nuno** pega noutra mola e coloca-a no lado oposto às restantes, rapidamente agarra noutra mola, estica o braço para a colocar no cilindro, mas **Maria** levanta-se, bate em **Nuno** e este deixa cair a mola no interior do cilindro. **Nuno** põe o braço dentro do cilindro e, recolhe a mola, mas deixa cair outra. Apanha a mola, e encaixa as duas novamente no cilindro. **Nuno** agarra outra mola, tenta colocá-la no cilindro, mas percebe que esta não está direita, diz “contário”, vira-a, tenta pô-la, mas esta cai para dentro do cilindro. **Nuno** estica o braço para dentro do cilindro e apanha a mola. Ao perceber que não caiu nenhuma mola soltou uma grande gargalhada e olhou para a investigadora. **Nuno** volta a pegar noutra mola e encaixa-a junto das restantes. Este olha à sua volta e não encontra mais molas, então começa a tirar as molas, uma a uma e a colocá-las no interior no cilindro.

A investigadora diz às crianças que o tempo de exploração terminou, que de seguida será necessário arrumar os materiais para assim voltar à sala e a gravação é interrompida.

Tabela 5 – Transcrição audiovisual 5 (T5)

Transcrição audiovisual 5 (T5)	
Data: 17/01/2023 (terça-feira) Hora: 16:15 Participantes: Gonçalo , Maria , Nuno	Materiais: Cilindros de plástico de diversos tamanhos e grossuras, cones de cartão, cubos de madeira, molas de madeira, pedras, pompons, rodela de madeira, tampas de metal, tubos de plástico
<p>As três crianças entraram na sala, sentaram-se uma em cada tapete com auxílio da investigadora e olharam para os respetivos materiais.</p> <p>Gonçalo agarra de imediato num tubo de plástico, coloca-o na boca e grita para o seu interior, enquanto abana o corpo, dançando. Alguns segundos depois coloca o tubo de plástico junto à barriga e finge estar a tocar guitarra e Maria, Nuno observam-no. Gonçalo aproxima-se da investigadora e diz “olha, olha guita” e a investigadora sorri-lhe.</p>	

Nuno levanta-se, aproxima-se do cilindro de plástico grande que está disposto no seu tapete, pega em duas molas, concerta a primeira mola virando-a para baixo e encaixa-a no cilindro, de imediato coloca a outra mola encostada à primeira. Olha à sua volta e agarra mais duas molas. **Gonçalo** aproxima-se de **Nuno** ajoelha-se, agarra numa mola e observa **Nuno** a encaixar as duas molas que tinha na mão. De seguida **Gonçalo** tenta colocar a sua mola no cilindro, mas esta cai, este olha para **Nuno** e diz “caiu”, **Nuno** repete dizendo “caiu”, pega na mola e estica-a para que **Gonçalo** a agarrasse. **Gonçalo** e **Nuno** têm uma pequena conversa impercetível enquanto **Gonçalo**, muito concentrado, coloca a mola no cilindro, **Nuno** grita “eiii” e bate palmas dizendo “palminhas” e **Gonçalo** junta-se a ele e bate palmas também. **Nuno** agarra mais uma mola, tenta encaixá-la, mas esta cai para dentro do cilindro e quando este coloca o braço no interior do cilindro este cai no chão espalhando todas as molas encaixadas. **Gonçalo** solta uma gargalhada, olha para a investigadora, aponta para o cilindro e as molas e diz “olha pimba”. **Nuno** repete **Gonçalo** e diz “pimba” e as duas crianças repetem esta palavra algumas vezes, enquanto agarram em mais uma mola e as encaixam no cilindro.

Em simultâneo, **Maria** recolhe todos os cones de cartão do seu tapete, sobrepõe-nos uns nos outros e leva a construção para perto de **Gonçalo** e **Nuno**. De seguida, no tapete em que estes dois realizam as suas explorações, **Maria** recolhe todos os cones, coloca-os um sobre os outros e coloca a torre ao lado a anterior. Posteriormente, levanta-se dirige-se ao outro tapete, recolhe os cones de cartão, sobrepõe-nos uns nos outros e leva também para junto dos anteriores. Em seguida **Maria** volta para o seu tapete, senta-se perto dos cilindros de plástico, recolhe algumas molas para junto dela, pega numa, tenta encaixá-la, mas esta cai, volta a agarrá-la e coloca-a no cilindro. Olha para **Gonçalo** e **Nuno** durante alguns segundos, agarra mais uma mola, coloca-a ao lado da anterior e rapidamente agarra em mais uma e coloca-a, mas faz cair outra mola. **Maria** pega em mais uma mola, concerta-a virando-a para baixo e encaixa-a, agarra em mais uma e coloca-a e depois pega noutra, estica o braço para a colocar, mas percebe que não consegue, gatinha até ao outro lado do cilindro e coloca a mola. **Maria** pega na última mola disposta no seu tapete, tenta colocá-la no cilindro, mas faz demasiada força. O cilindro cai para o chão, as molas espalham-se todas e **Maria** olha para a investigadora diz “ohhh caiu” e termina a sua exploração. No entanto, **Gonçalo** e **Nuno** continuam a encaixar as molas no cilindro. Enquanto **Nuno** continua a sua exploração, mas **Gonçalo** pega numa mola e coloca-a para dentro de uma das torres de cones de cartão que **Maria** construiu e deixou perto deles. De seguida, agarra a torre, percebe que a mola ficou presa dentro da torre e retira-a. **Gonçalo** volta a colocar a mola dentro da torre de cones de cartão, vira-a para baixo, esperando que a mola caísse, como a mola não cai este abana a torre, mas mesmo assim a mola continua sem cair. **Gonçalo** solta a torre de cones de cartão, agarra numa mola, encaixa-a no cilindro onde **Nuno** continuava a realizar a sua exploração e **Nuno** diz para **Gonçalo** “boa (e nome verdadeiro do Gonçalo)”.

Maria agarra num tubo de plástico, leva-o até à boca e grita para o seu interior. Ao perceber o barulho que fazia, aproximou-se de **Gonçalo** e **Nuno** para lhes mostrar, mas sem querer bate com o pé no cilindro com as molas e este cai, **Nuno** grita para **Maria** “oh não (e nome verdadeiro da Maria)”. **Maria** continua a gritar para o tubo, dá uma volta pela sala, volta a aproximar-se de **Gonçalo** e **Nuno**, encosta o tubo a **Nuno** para que este olhasse para ela, mas este diz “para, não! Para, para (e nome verdadeiro de Maria)”. De seguida encosta o tubo à cabeça de **Gonçalo** e este emburra o tubo dizendo “paaara, sai”. **Maria** larga o tubo de plástico, agarra o cilindro onde **Gonçalo** e **Nuno** realizam as suas explorações e corre com ele na mão e **Nuno** grita “larga, larga”. As três crianças têm uma longa conversa, mas esta é impercetível.

Nuno agarra na torre de cones de cartão, vira-a ao contrário, coloca uma mola no seu interior, **Gonçalo** observa-o, pega numa mola, coloca-a lá dentro e grita “olha, olha, olha”, enquanto aponta para a torre. **Nuno** aponta para os materiais do tapete, diz para **Gonçalo** “olha, há mais, há mais”, **Gonçalo** estica o corpo, agarra em mais uma mola e coloca-a na torre de cones de cartão. Em simultâneo, **Nuno** olha para os materiais do tapete onde se encontra **Maria** larga, encontra mais molas, diz para **Maria** “dá mais, dá mais”, **Maria** pega em todas as molas, aproxima-se de **Nuno** e dá-lhas. **Nuno** coloca-as no chão, agarra numa e coloca-a na torre de cones de cartão, rapidamente agarra outra e coloca-a no interior da torre, **Gonçalo** observa-o, agarra em duas molas e pousa-as junto das outras. **Nuno** percebe que a construção está repleta de molas de madeira, aponta para o seu interior, sorri, diz uma palavra, mas é impercetível e despeja todas as molas no chão. De imediato, volta a virar a torre, pega numa mola e coloca-a lá dentro. **Maria** aproxima-se de **Gonçalo** e **Nuno**, estica o braço e larga uma mola no chão e diz “outa”. **Gonçalo** estica-se apanha essa mola e coloca-a dentro dos cones. **Maria** percorre os tapetes agarra mais três molas, aproxima-se de **Gonçalo** e **Nuno** diz “mais” e larga as molas. **Gonçalo** e **Nuno** estão concentrados na exploração e, em simultâneo, as crianças pegam numa mola, colocam-na nos cones, depois outra, mais outra e quando **Nuno** tenta pôr a última diz “não dá” para **Gonçalo**, por já não caber lá a mola dentro. **Gonçalo** puxa a torre de cones, levanta-a, vira-a para baixo, todas as molas caíem, solta uma gargalhada, olha

para a investigadora e diz “pimba, pimba”. As duas crianças, que estavam ajoelhadas, concertam-se e sentam-se lado a lado. **Nuno** afasta as suas pernas, coloca a torre de cones à sua frente e prontamente pega numa mola e coloca-a no interior. **Gonçalo** imita-o, agarra numa mola, estica o braço e larga-a nos cones. **Nuno** continua a pôr uma mola de cada vez dentro da torre dizendo “pimba” sempre que larga alguma enquanto **Maria** e **Gonçalo** conversam os dois durante alguns segundos, mas a conversa é impercetível.

Maria aproxima-se das duas crianças, agarra numa outra torre de cones de cartão que estava próxima, vira-a, ajoelha-se agarra numa mola e coloca-a dentro da construção, tal como **Gonçalo** e **Nuno** estavam a fazer. Prontamente, **Gonçalo** grita para **Maria** “não (nome verdadeira da Maria), é meu! É meu” e estica-se para puxar a segunda mola que **Maria** tinha agarrado. **Maria** grita que não, puxa a mola, agarra-a e coloca-a dentro dos cones, de seguida estica o braço sobre a torre de cones que **Nuno** tinha, tenta tirar uma mola, mas **Nuno** não permite afasta os cones de **Maria** e grita “não, não, não! Para (nome verdadeira da Maria)! Ai, ai, ai!”. **Maria** olha à sua volta, pega em mais duas molas e coloca-as dentro dos cones, enquanto **Gonçalo** grita “não, é meu é meu!”.

Gonçalo e **Nuno** voltam a concentrar-se na sua exploração, olham à sua volta, agarram molas e colocam-nas nos cones, enquanto realizam uma pequena conversa impercetível. Ao mesmo tempo, **Maria** foca-se na sua torre, procura molas e coloca-as dentro da sua torre de cones. Quando **Nuno** percebe que não há mais molas afirma “não há mais” e, de imediato, vira a torre de cones, espalhando todas as molas no chão. Rapidamente **Maria** imita-o e despeja as molas da sua construção para o chão. Prontamente, **Nuno** e **Maria** voltam a virar as torres de cones para cima, agarram em molas e colocam-nas, uma a uma, dentro dos respetivos cones. Quando **Nuno** percebe que não há mais molas perto deles, olha para **Maria**, aponta para outro tapete e afirma “há mais, há mais”. **Maria** levanta-se para ir buscar mais molas, mas desequilibra-se, deixa cair a torre e espalham-se as molas. Esta levanta-se rapidamente, recolhe as molas que se espalharam, volta a levantar-se, mas desequilibra-se e a torre de cones volta a virar. **Maria** volta a recolher e a colocar as molas nos cones, mas deixa cair outra vez, senta-se, recolhe as molas e coloca-as, uma a uma, dentro da construção. Entretanto **Nuno** termina de encher a torre de cones de cartão com as molas, levanta-se, deixa cair uma mola, apanha-a, aproxima-se de **Maria**, ajuda-a a encher os cones com molas e os dois levantam-se com os cones nas mãos.

Em simultâneo, **Gonçalo** dirige-se para outro tapete, pega numa pedra, leva-a à boca e faz uma cara desagradável ao sentir o seu sabor. Manda a pedra para o chão e ao ouvir o som que a pedra fez a cair para, olha para a investigadora e sorri. Pega noutra pedra e volta a mandá-la ao chão e repete o mesmo com algumas pedras.

A investigadora partilha com as crianças que o tempo para realizarem as explorações está a terminar.

Maria anda pela sala com a torre de cones com molas, tropeça, deixa cair as molas, **Nuno** aponta para as molas no chão e diz “oh, oh, olha caiu (nome verdadeira da Maria)”. **Maria** agacha-se para apanhar as molas e **Nuno** aproxima-se dela, agacha-se ajuda-a, apanhando as molas e colocando-as dentro da torre de cones que **Maria** tinha. Assim que apanham todas as molas, **Maria** vira os cones ao contrário, as molas caem todas e as duas crianças voltam a apanhar as molas e a pô-las na construção de cones, enquanto têm uma conversa que é impercetível.

As duas crianças dão uma volta pela sala com a torre de cones e molas nas mãos. **Nuno** para, olha para **Maria** conta “um, dois, três”, estica os braços e manda as molas pelo ar e caem no chão. De imediato **Maria** imita-o e lança também as suas molas ao ar. As duas crianças largam algumas gargalhadas, ajoelham-se, recolhem as molas e voltam a encher as torres de cones. Quando os dois terminam de apanhar as molas, levantam-se **Nuno** conta “um, quatro, cinco, seis”, as duas crianças lançam as molas ao ar, sentam-se no chão, apanham as molas e colocam-nas, uma a uma, dentro dos respetivos cones.

Maria termina de encher, levanta-se, dirige-se para outro lado da sala, chama **Nuno** dizendo “aqui, aqui, aqui”. **Nuno** levanta-se aproxima-se de **Maria** conta “um, dois, três”, as duas crianças lançam as molas ao ar e rapidamente agacham-se para as voltar a apanhar. **Maria** levanta-se, espera por **Nuno**, conta “dois, três”, voltam a virar as molas para o chão e apanham-nas novamente. **Nuno** encontra uma mola perto de **Gonçalo**, olha para ele, aponta para a mola dizendo “olha, olha, outa”. **Gonçalo**, que estava há vários minutos a observar **Nuno** e **Maria**, olha à sua volta, encontra a mola, agarra-a, aproxima-se de **Nuno** e dá-lha. **Nuno** mexe-se para voltar a virar as molas para o chão, mas sem querer, cai uma mola. **Nuno** aponta para a mola, diz “ai, ai, ai, caiu”, **Gonçalo** baixa-se, apanha a mola, dá a **Nuno** e este último agradece dizendo “obigado” e coloca-a junto das outras. **Nuno** conta “um, quatro, cinco, seis” e prepara-se para lançar as molas, mas uma volta a cair. **Gonçalo** ri-se, aproxima-se da mola, apanha-a e coloca-a nos cones. **Nuno** olha para **Maria** conta “um, quatro, cinco” e ele e **Maria** lançam as molas ao ar.

A investigadora diz às crianças que o tempo de exploração terminou, que de seguida será necessário arrumar os materiais para assim voltar à sala e a gravação é interrompida.

Tabela 6 – Transcrição audiovisual 6 (T6)

Transcrição audiovisual 6 (T6)	
Data: 18/01/2023 (quarta-feira) Hora: 16:10 Participantes: Gonçalo, Maria, Nuno	Materiais: Bugalhos, carretéis de plástico, cd's, conchas, latas de metal de diversos tamanhos, paus de gelados, rolhas de cortiça, rolos de papel de diversos tamanhos e tábuas de madeira
<p>As três crianças entraram na sala, foram acompanhadas pela investigadora até aos tapetes e sentaram-se de frente para os respetivos materiais.</p> <p>Nuno gatinha até ao tapete de Gonçalo, agarra num carretel, coloca-o no chão, gatinha até ao seu tapete, recolhe dois paus de gelado, volta para perto do carretel, coloca os paus dentro do carretel, solta uma gargalhada, volta ao seu tapete, pega em mais dois paus de gelado e põe-nos dentro do carretel. Gonçalo que estava a observar Nuno, olha à sua volta, agarra em dois paus de gelado, aproxima-se de Nuno e do carretel, coloca os paus de gelado dentro do carretel e, em simultâneo, as duas crianças têm uma pequena conversa, mas impercetível. Nuno gatinha até ao seu tapete, pega em mais dois paus de gelado, volta para perto do carretel, coloca o primeiro dentro do carretel, estica o braço para pôr o outro, mas este não entra porque o outro pau está preso. Nuno solta uma grande gargalhada, afirma “não vai”, Gonçalo imita-o, dizendo “Não vai”, enquanto ri. Nuno volta a tentar colocar o pau de gelado no carretel, empurra o pau que tinha sido posto anteriormente e consegue. Nuno olha à sua volta, agarra um pau de gelado e coloca-o dentro do carretel, levanta-se enquanto diz “mais, mais”, dirige-se ao tapete de Gonçalo, recolhe todos os paus de gelado. Aproxima-se de Gonçalo, vira o outro carretel que está perto, larga todos os paus de gelado, exceto um, estica o braço e coloca mais um pau, rapidamente pega noutro e junta-o a anterior. Gonçalo que estava a observar Nuno, pega num pau de gelado, coloca-o no carretel, Nuno pega num pau, volta a colocá-lo e Gonçalo pega no último pau que está por perto e põe-no junto dos outros. Durante esta exploração as duas crianças realizam um pequeno diálogo, mas é incompreensível.</p> <p>Em simultâneo, Maria pega na lata de metal mais pequena, olha para os materiais disposto no seu tapete, aproxima-se das rolhas de cortiça e coloca-as todas dentro da lata, uma a uma. De seguida, gatinha até ao tapete de Nuno, pega na lata de metal mais pequena, aproxima-se das rolhas de cortiça e coloca-as todas dentro da lata, uma a uma. Maria para e observa Nuno e Gonçalo durante alguns segundos, levanta-se, corre até ao seu tapete, ajoelha-se pega num carretel e vira-o para cima, agarra em dois paus de gelado e coloca-os dentro do carretel, olha à sua volta e coloca todos os paus de gelado do seu tapete dentro do carretel, um a um.</p> <p>Maria olha para os tapetes, sorri, corre até ao tapete de Gonçalo, ajoelha-se, pega numa lata de metal mais pequena, aproxima-se das rolhas de cortiça e coloca-as todas dentro da lata, uma a uma. Maria olha para os materiais dispostos no tapete, pega num rolo de papel, aproxima-o da boca e grita para o seu interior durante alguns segundos. Gonçalo observa-a atentamente, olha para os materiais dispostos nos tapetes, corre até um rolo de papel, apanha-o, leva-o até à boca e grita para o seu interior, enquanto corre pela sala. Maria junta-se a Gonçalo e as duas crianças correm pela sala gritando para os respetivos rolos de papel.</p> <p>Ao mesmo tempo, Nuno percorre a sala observando todos os materiais que tinha dispostos. Para junto dos carreteis, observa-os, agacha-se, pega num e sobrepõe-no ao carretel que está mesmo ao lado. Levanta-se olha à sua volta, dirige-se até outro carretel, apanha-o e coloca-o sobre o outros dois. Encontra mais um carretel, aproxima-se do mesmo, agarra-o, leva-o para junto dos outros e sobrepõe-no. Aproxima-se dos dois últimos carretéis, que estão próximos um do outro, paga nos dois em simultâneo, volta para perto da sua torre, pousa um carretel no chão, empilha o outro, baixa-se para apanhar o último carretel, mas Maria aproxima-se de Nuno, bate com o rolo de papel na construção de Nuno e esta cai. Nuno grita “oh patiu” e rapidamente ele e Maria ajoelham-se e ajudam-se, pegando num carretel cada um e sobrepondo-os a outro. Olham à sua volta, levantam-se, cada um agarra em mais um, aproxima-se da torre e ambos colocam o seu carretel sobre os restantes. Maria corre até ao último carretel, apanha-o e coloca-o sobre a torre, Nuno olha para os tapetes, não encontra mais carreteis, bate palmas e grita “eii”, enquanto admira a torre construída. Maria junta-se a Nuno, bate palmas e ri-se. Ao mesmo tempo, as duas crianças aproxima-se da torre, esticam o braço e derrubam-na para o chão.</p> <p>Rapidamente, as duas crianças voltam a recolher todos os carreteis e sobrepõem-nos uns nos outros. Ao colocar o último carretel, Nuno derruba a torre, grita “oh não”, corre até um carretel, concerta-o no chão, apanha mais dois carreteis e sobrepõe-nos ao anterior. Gonçalo que ainda estava a grita para dentro do rolo de papel e a percorrer</p>	

a sala, aproxima-se de **Nuno** agarra em mais um carretel, e coloca-o sobre os restantes. **Nuno** pega em mais dois carreteis e sobrepõe-nos sobre a torre, mas ao colocar o último, **Maria** aproxima-se e derruba a construção, fazendo-a cair no chão. **Nuno** grita “não (nome verdadeiro da Maria)! Ai ai!”, ajoelha-se pega em dois carreteis e sobrepõe-nos a outro, **Gonçalo** aproxima-se, pega em mais um carretel e coloca-o na torre, **Nuno** agarra em mais dois e coloca-os sobrepostos aos restantes. **Maria** aproxima-se novamente, volta a derrubar a construção para o chão e chateados, **Nuno** e **Gonçalo** gritam “ai, ai, ai, ai, ai!”.

Nuno e **Gonçalo** pegam num carretel cada um e sobrepõe-nos a outro. **Maria** junta-se a eles, agarra num carretel e coloca-o na torre, **Nuno** pega nos dois últimos carreteis e sobrepõe-nos aos anteriores. Assim que **Nuno** coloca o último carretel, **Gonçalo** estica os braços e derruba a torre para o chão. De seguida, **Nuno** corre até um carretel, apanha-o, coloca-o sobre outro e **Maria** agarra outro carretel e empilha-o nos restantes. **Gonçalo** procura um carretel, agarra-o, gatinha até à torre e coloca-o no topo. **Nuno** pega nos dois últimos carreteis e sobrepõe-nos aos restantes. **Gonçalo** pega num rolo de papel, aproxima-se da torre, bate com o rolo de papel na torre e derruba-a. **Nuno** grita “ai, ai, ai, ai”, ajoelha-se, sobrepõe dois carreteis, **Gonçalo** e **Maria** agarram mais um e colam mais um cada um na torre, **Nuno** pega em mais um e coloca-o no topo. **Gonçalo** pega novamente num rolo de papel, bate com ele na construção e esta volta a cair. **Nuno** grita “ai, ai, ai, ai”, corre até aos carreteis, ajoelha-se sobrepõe dois, agarra em mais dois, coloca-os sobre os anteriores, percorre a sala, pega nos dois últimos e coloca-os sobre os restantes.

Ao mesmo tempo, **Gonçalo** e **Maria** agarram num rolo de papel cada um e com eles derrubam a construção. **Nuno** volta a gritar “ai, ai, ai, ai”, volta a recolher todos os carreteis e constrói uma nova torre sozinho e **Gonçalo** e **Maria**, com os rolos, voltam a derrubá-la. **Nuno** solta uma grande gargalhada, apanha os carreteis novamente, sobrepõe-nos uns nos outros e **Gonçalo** e **Maria** derrubam-nos outra vez.

A investigadora partilha com as crianças que o tempo para realizarem as explorações está a terminar.

As três crianças, durante alguns minutos, passeiam pela sala, derrubam alguns objetos, apanham-nos manda-nos ao chão e realizam pequenas conversas impercetíveis.

Maria senta-se no chão pega num carretel e mexe-lhe durante alguns segundos, depois encosta-o à parede, levanta-se e senta-se sobre o carretel. Levanta-se pega noutro carretel, coloca-o ao lado do outro e chama **Gonçalo** para se sentar ao seu lado, dizendo “senta aqui (nome verdadeiro de Gonçalo)” batendo com a mão no carretel. **Gonçalo** corre até **Maria**, senta-se e os dois riem um para o outro. **Gonçalo** levanta-se, dirige-se até aos tapetes, olha para os materiais, pega em duas tábuas de madeira, volta para perto de **Maria**, senta-se e estica uma tábua para **Maria**. **Gonçalo** aproxima a tábua do ouvido, como se fosse um telemóvel, **Maria** imita-o, os dois falam com a tábua no ouvido durante vários segundos e depois de retirarem as tábuas dos ouvidos olham um para o outro e riem.

A investigadora diz às crianças que o tempo de exploração terminou, que de seguida será necessário arrumar os materiais para assim voltar à sala e a gravação é interrompida.

Anexo 6 – Transcrição da entrevista

18 de janeiro de 2023	Transcrição da entrevista (T7)
Entrevistadora: Começo por informar que esta entrevista é para um estudo para o relatório final destinado à obtenção do grau de Mestre, para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, e queria saber se autoriza a gravação desta entrevista.	
Educadora: Sim autorizo.	
Entrevistadora: Fale-me um pouco sobre o seu percurso académico e profissional.	
Educadora: Eu tenho 32 anos formei-me em educação básica, ou seja, já tinha licenciatura Pós-Bolonha, fiz os 2 anos de educação básica e depois fiz o mestrado, em Lisboa na Escola Superior de Educação. O mestrado para mim era claro que fosse em Educação Pré-Escolar porque não me identifico tanto com as metodologias de trabalho do primeiro ciclo e, portanto, para mim sempre foi Educação Pré-Escolar.	
Entrevistadora: Há quanto tempo é que já terminou o curso?	
Educadora: Já terminei o curso faz este ano 10 anos e tenho estado praticamente sempre a trabalhar, talvez um ou outro mês em que que estivesse à procura realmente de um novo projeto, mas desde então que tenho estado sempre a trabalhar sendo que esta Instituição é o sítio onde tenho estado nos últimos anos.	
Entrevistadora: Há mais ou menos quantos anos?	

Educadora: Mais ou menos desde 2017, portanto são à volta de 6 anos.

Entrevistadora: Atualmente quais são as funções que exerce?

Educadora: Eu sou educadora de infância e o trabalho de uma educadora de infância passa pela observação do grupo, pela relação que se tem com as crianças, por conhecê-las, perceber quais são as suas necessidades e os seus interesses e é revelar isso no projeto de sala. Depois é trabalhar com currículo emergente e partir daquilo que observamos, ou seja, é mesmo trabalhar consoante aquilo que as crianças nos mostram que precisam, que são os seus interesses, que são as suas necessidades, aquilo que precisam de desenvolver, aquilo que sabem, aquilo que querem aprender e descobrir.

Entrevistadora: Atualmente está a trabalhar em contexto de creche, já trabalhou também em jardim de infância, quanto tempo?

Educadora: Sim, neste momento talvez possa estar mais ou menos equilibrado, portanto meio tempo em creche, meio tempo em jardim de infância. Aqui no colégio já tive a oportunidade de iniciar em creche e fazer a continuação do grupo para o jardim de infância.

Entrevistadora: Porque é que escolheu esta profissão? Qual é a maior motivação que a fez escolher Educação Pré-Escolar?

Educadora: Acima de tudo perceber que as crianças são seres que estão em constante mudança e aprendizagem. Num dia poderão ainda não ter uma competência desenvolvida e no dia a seguir, porque já tentaram muitas vezes, conseguiram alcançar. O facto de poder maravilhar-me com pequenas conquistas, pequenas coisas que para nós, aos olhos dos adultos, são pequenas, mas que para eles fazem toda a diferença. Uma criança que deixa de ganhar ou passa do gatinhar para a aquisição da marcha, tem toda magia, ou seja, ela não faz isto de um dia para o outro, há um processo que é interessante, aos meus olhos, de acompanhar.

Entrevistadora: Quais são as abordagens pedagógicas que mais valoriza ou com que já teve a possibilidade de contactar?

Educadora: Aqui o colégio inspira-se na abordagem, de Reggio Emilia e, portanto, foi com esta a abordagem que tive mais oportunidade de contactar. Nos restantes sítios onde trabalhei anteriormente não havia propriamente uma abordagem definida e, por isso, procurei ir sempre buscar coisas para a sala muito inspirada em abordagens participativas como o *high scope*, o *Waldorf*, embora esta última envolva muito a parte da natureza e nem todas as instituições estão preparadas, ou estão despertas para essa questão.

Entrevistadora: Além da formação inicial já realizou mais algumas formações? Quais são as áreas que lhe despertam mais interesse?

Educadora: Sim até porque não chega aquilo que aprendemos na licenciatura ou no mestrado, acho que as coisas estão em constante movimento e acho que é importante nos sentirmos atualizadas e informadas, para sabermos como atuar ou sabermos como melhorar as nossas práticas, desde primeiros socorros, questões alimentares... temas que se calhar vão surgindo também consoante aquilo que vão sendo as necessidades diárias no grupo

Entrevistadora: Falando agora um pouco sobre o grupo de crianças, de forma geral como é que o caracteriza?

Educadora: Olha este é um grupo que apesar de estar dentro da faixa de 1 ano, não é só faixa de 1 ano. É um grupo que acaba por ser um pouco heterogéneo pensando que as maiores aquisições e mudanças acontecem logo nos primeiros anos de vida. Portanto, temos metade do grupo de crianças que está mais perto daquilo que são os 2 anos, vão fazer, ou já fizeram 2 anos, portanto estão a entrar aqui num desenvolvimento entre os 2 e os 3 anos; e temos crianças que naturalmente fizeram o seu primeiro aniversário mais recentemente. Por isso, temos aqui este tempo de intervalo que faz diferença naquilo que são as características do grupo. Enquanto que temos crianças que já estão muito despertas para se quererem envolver em propostas, em explorações mais físicas, mais sensoriais, que envolvam a arte, a tinta, os pinceis; temos também crianças que estão agora a florescer estas competências, a querer perceber como é que se agarram uma caneta, como é que se agarram lápis, qual é o resultado dessa exploração, crianças que têm ainda dificuldades em envolver-se com materiais de diferentes texturas. Mas no geral acho que são crianças bastante ativas, que gostam daquilo que é novidade, portanto é fácil de cativar pela questão da novidade, pela questão da surpresa, são crianças de encantamento fácil e que gostam de se mexer, precisam de se mexer têm muita energia e precisam de correr, precisam de espaço, de rua.

Entrevistadora: Quais são os principais interesses e curiosidades que sente no grupo?

Educadora: Em termos de interesses, o brincar na rua, o pintar, explorar da tinta, uma questão mais artística, seja pintar com pinceis, com as mãos, com canetas, com lápis... há esta manifestação de interesse em querer usar canetas, lápis, pinceis e tinta muita tinta! As necessidades ainda que seja característico da faixa etária, acho que as necessidades aqui a serem trabalhadas estão relacionadas com a relação com os pares, são crianças que estão agora a fazer as suas interações sociais e brincadeiras um com o outro, mas ao mesmo tempo, fruto da idade,

ainda são muito egocêntricas e, portanto, querem brincar com o outro, mas não querem ceder o objeto com que estão a brincar. No fundo é a parte da gestão conflitos, o relacionar com o outro, proporcionar momentos em que se possa inculcar a empatia pelo que o outro também está a sentir.

Entrevistadora: Falando agora mais acerca do tema do meu projeto, gostaria de conhecer a sua opinião acerca do brincar e o brincar heurístico. O que é que pensa sobre o brincar na educação de infância?

Educadora: Olha o brincar é a base da aprendizagem nesta fase, eles a brincar descobrem o mundo, criam as suas conceções, seja com os pares, seja com os adultos, seja com os objetos, a relação que têm com os objetos, portanto é fundamental que eles brinquem!

Entrevistadora: E na sala existem brincadeiras orientadas ou livres?

Educadora: Dentro da sala há muita brincadeira livre, eu permito e valorizo muito a brincadeira livre. Aliás eu acredito na simultaneidade de atividades, ou seja, enquanto está a haver alguma proposta orientada as crianças podem também estar a brincar livremente nas diversas áreas.

Entrevistadora: Que princípios é que estão subjacentes na organização do ambiente educativo, na sala?

Educadora: Acima de tudo o princípio de que a sala não é estanque, que tem um ambiente organizativo agora, mas daqui por uns dias pode ter outro, outra organização. Perceber que no ambiente a única coisa que não podemos mudar são as paredes, tudo o resto é importante que possa e deva ser mudado, para respeitar aquilo que são as necessidades e os interesses das crianças.

Entrevistadora: Onde é que conheceu o brincar heurístico?

Educadora: Na faculdade falámos do brincar heurístico, mas na verdade não aprofundámos, o que conhecia melhor era o cesto dos tesouros. Depois quando vim aqui para o colégio comecei a discutir o tema com algumas colegas e vi o livro do Paulo Fochi. Depois disso fui adotando algumas coisas do brincar heurístico para a sala, mas na verdade nunca organizei uma sessão.

Entrevistadora: O que é que entende por brincar heurístico?

Educadora: O brincar heurístico é um jogo de descoberta, é um jogo de exploração, de criatividade, de concentração, mas também é um jogo que facilmente se torna um jogo social. Relativamente ao jogo heurístico, à sessão em si, acho que é uma ótima ferramenta para os ajudar na concentração, mas também aqui na gestão de conflitos, porque cada criança tem o mesmo número de objetos e os mesmos objetos que o outro. Portanto, facilmente conseguem perceber que não precisam de ir buscar aquele objeto, porque também o têm. Por outro lado, também é ótimo na exploração, na descoberta dos materiais, sim, mas também é ótimo na questão da interação com o outro. Perceber que há uma criança que tem determinada ação, e que a outra criança que observa consegue ser um espelho e reproduzir a ação que outro estava a fazer.

Entrevistadora: Qual é a sua opinião sobre a utilização de materiais não estruturados na sala e em propostas?

Educadora: Eu acho que os materiais não estruturados fazem muito sentido porque as crianças têm uma visão bastante mais ampla que nós, adultos, por exemplo, isto é uma frigideira, mas as crianças podem ver ali uma guitarra e nós só vimos a frigideira. Este tipo de materiais permite que as crianças desenvolvam mais a sua criatividade, imaginação e muitas outras competências essenciais nestas idades.

Entrevistadora: Agora tenho aqui dois pequenos vídeos para lhe mostrar para que possa refletir acerca de que aspetos identifica que sejam importantes registar, como educadora.

(Visualização do primeiro vídeo)

Entrevistadora: Como educadora o que é que considera importante registar e valorizar do que viu neste vídeo?

Educadora: Em primeiro lugar perceber que estas crianças estão a ter uma interação social, portanto, já não é uma brincadeira lado a lado com os pares, mas é uma interação entre eles. Não sei como começou a brincadeira ou quem a começou, mas é possível ver que ninguém está propriamente a liderar a brincadeira, é algo que é espontâneo é algo que é natural, eles decidem e não precisam de dizer tu fazes isto e tu fazes aquilo. Eles sabem que podem contribuir para a brincadeira e percebem, dentro daquilo que é a linguagem deles, que todos podem ter a participação nesta construção. Por isso, vê-se uma criança a ir buscar as peças, vê-se outra, ou seja, não sinto que haja aqui ninguém propriamente a liderar a brincadeira, há aqui uma relação extremamente saudável e feliz entre estas três crianças que constroem uma torre. Está aqui claramente um exemplo de cooperação e às vezes uma cooperação que nós adultos não conseguimos fazer, mesmo comunicando tão bem de forma verbal.

(Visualização do segundo vídeo)

Entrevistadora: Mais uma vez, enquanto educadora o que acha importante registar deste momento?

Educadora: Acima de tudo para além da ação das crianças, perceber que este momento de sessão de jogo heurístico deu-lhes uma coisa que às vezes, nós adultos, não temos...tempo. Ele teve a imenso tempo ali na sua exploração, no seu tempo, no seu espaço, porque o facto de estarem poucas crianças fez com que a exploração dele tivesse um princípio, meio e fim sem que tivesse havido aqui a interrupção de outra criança na sua

exploração. Portanto, acho que a exploração dele foi extremamente rica, ele esteve a perceber e a tentar conjugar aqui os diversos materiais, mas acima de tudo sabemos que isso foi possível porque o jogo heurístico lhes permite isso mesmo... tempo e espaço!

Entrevistadora: Para terminar gostaria de perguntar se quer acrescentar mais alguma coisa?

Educadora: Não.

Entrevistadora: Então dou por terminada a entrevista, muito obrigada pela sua participação.

Anexo 7 – Análise de conteúdo das transcrições audiovisuais

Tabela 1 – Análise de conteúdo da transcrição 1 (A1) – Gonçalo

09 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 1 (T1)	Análise 1 (A1)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidencias	Total
Gonçalo	Interação criança - criança	Através do olhar	<p>“Gonçalo que olha para ele”</p> <p>“Gonçalo observa-a durante breves segundos”</p> <p>“Gonçalo observa-a durante alguns segundos”</p> <p>“Gonçalo e Nuno ao ouvirem as conchas caírem no chão olharam para Maria”</p>	5
		Através de ações	<p>“Gonçalo vai atrás de Maria”</p> <p>“imitou Maria”</p> <p>“depois senta-se no carretel sugerido por Maria”</p> <p>“Gonçalo e Nuno imitam-na”</p> <p>“os três em conjunto recolheram para a lata todas as conchas que encontraram na sala”</p>	5
		Através de palavras/sons	<p>“chama pelo seu nome”</p> <p>“conversam entre si (imperceptível)”</p>	2
		Através do tato	“toca-lhe nas costas”	1
	Interação criança – objeto	Através do paladar	“junta-o à sua boca”	1
		Através do tato	<p>“Gonçalo agarra num rolo de papel”</p> <p>“Gonçalo volta a agarrar num rolo de papel”</p> <p>“agarrou numa lata de metal das mais pequenas, olhou para os materiais, agarrou um bugalho, colocou-o na lata”</p> <p>“Gonçalo volta a recolher as conchas para a lata e depois vira-as para o chão”</p>	4
		Através do olfato		0
		Através da visão	“As três crianças olham para os materiais disponíveis”	1
		Através da audição	<p>“abanando a lata e produzindo som”</p> <p>“os três ficam sentados nos carretéis a produzir sons com os rolos de papel”</p> <p>“faz sons para dentro do rolo de papel”</p> <p>“juntá-lo à sua boca fazendo sons”</p>	4
		Através de palavras/sons	“questiona “Quê isto?””	1
	Interação criança – adulto	Através do olhar	“olham para a sala e para a investigadora”	1
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons		0
		Através do tato		0

Tabela 2 – Análise de conteúdo da transcrição 1 (A1) – Maria

09 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 1 (T1)	Análise 1 (A1)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidencias	Total
Maria	Interação criança - criança	Através do olhar	“Maria e Nuno olham para Gonçalo durante alguns segundos” “Maria observa-os”	2
		Através de ações	“Maria puxa a lata da mão de Nuno” “junta-se a Gonçalo e Nuno” “estica a mão dando um rolo a Gonçalo” “os três em conjunto recolheram para a lata todas as conchas que encontraram na sala”	4
		Através de palavras/sons	“conversam entre si (impercetível)” “diz “senta (e o nome real do Gonçalo)”” “Maria bate com a mão no carretel que está do seu outro lado e diz “anda (e o nome real do Nuno)””	3
		Através do tato	“esta coloca a sua mão nas costas de Gonçalo”	1
	Interação criança – objeto	Através do paladar	“leva-a à boca” ““Maria leva o rolo de papel à boca”	2
		Através do tato	“Maria coloca, uma a uma, as rolhas de cortiça dentro de uma lata de metal” “Maria agarra numa lata das maiores, coloca no seu interior duas conchas” “Maria para num tapete junto das latas grandes iguais à que tinha na mão e tenta empilhá-las seis vezes, mas estas caem sempre e Maria chateada dá um pequeno ponta pé nas latas e afasta-se” “escolhe um dos três carretéis de plástico nele dispostos, senta-se, bate com a mão no carretel que está ao seu lado” “Maria levanta-se, agarra dois rolos de papel” “Maria agarra numa lata grande e recolhe as conchas presentes no tapete”	6
		Através do olfato		0
		Através da visão	“As três crianças olham para os materiais disponíveis”	1
		Através da audição	“ao ouvir o barulho que produzir olhou para a investigadora” “Maria leva o rolo de papel à boca e produz som” “os três ficam sentados nos carretéis a produzir sons com os rolos de papel”	3
		Através de palavras/sons	“vira todas as conchas para o chão e ri-se”	1
		Interação criança – adulto	Através do olhar	“olham para a sala e para a investigadora” “olhou para a investigadora, esboçou um sorriso”
	Através de ações			0
	Através de palavras/sons			0
	Através do tato			0

Tabela 3 – Análise de conteúdo da transcrição 1 (A1) – Nuno

09 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 1 (T1)	Análise 1 (A1)		
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidencias	Total	
Nuno	Interação criança - criança	Através do olhar	<p>“Maria e Nuno olham para Gonçalo durante alguns segundos”</p> <p>“Nuno observa-a”</p> <p>“Nuno que a estava a observar”</p> <p>“Gonçalo e Nuno ao ouvirem as conchas caírem no chão olharam para Maria”</p>	4	
		Através de ações	<p>“dirige-se à Maria, baixa-se e dá as rolhas que recolheu à Maria”</p> <p>“Nuno ... imita Gonçalo”</p> <p>“Gonçalo e Nuno imitam-na”</p> <p>“os três em conjunto recolheram para a lata todas as conchas que encontraram na sala”</p>	4	
		Através de palavras/sons	<p>“conversam entre si (impercetível)”</p> <p>“diz “não (e o nome real da Maria)!””</p>	2	
		Através do tato		0	
	Interação criança – objeto	Através do paladar			0
		Através do tato	<p>“Nuno coloca um cd no polegar e estica o braço”</p> <p>“Nuno agarra numa lata de metal pequena coloca uma rolha de cortiça no seu interior e depois vira-a para baixo”</p> <p>“recolhe todas as rolhas de cortiça”</p> <p>“recolhe as rolhas de cortiça para dentro de uma lata média”</p> <p>“volta a recolher rolhas de cortiça para a mesma lata”</p> <p>“empilha três latas e na última coloca um cd”</p>	6	
		Através do olfato	“Leva a lata à zona do nariz”	1	
		Através da visão	“As três crianças olham para os materiais disponíveis”	1	
		Através da audição	<p>“colocando-o na boca e produzindo sons”</p> <p>“os três ficam sentados nos carretéis a produzir sons com os rolos de papel”</p>	2	
		Através de palavras/sons	“diz “Já tá””	1	
		Interação criança – adulto	Através do olhar	<p>“estica o braço para a investigadora, esboçando um sorriso”</p> <p>“olham para a sala e para a investigadora”</p> <p>“olhando para os materiais e para a investigadora”</p>	3
	Através de ações			0	
	Através de palavras/sons			0	
	Através do tato			0	

Tabela 4 – Análise de conteúdo da transcrição 2 (A2) – Joana

10 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 1 (T2)	Análise 2 (A2)		
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total	
Joana	Interação criança - criança	Através do olhar	<p>“observa a exploração da outra criança”</p> <p>“enquanto Joana os observa atentamente”</p> <p>“Joana e Maria o observam atentamente”</p> <p>“Joana e Nuno a observam”</p>	4	
		Através de ações	<p>“Em conjunto, voltam a juntar os carretéis e a contruir uma nova torre”</p> <p>“as três crianças riem muito”</p> <p>“os três festejam com gritos, risos e com os braços no ar”</p> <p>“Joana e Maria se juntam a ele”</p>	4	
		Através de palavras/sons	<p>“aponta para Maria e solta um pequeno grito”</p> <p>“todos batem palmas enquanto a Joana diz “já tá, já tá””</p> <p>“As três crianças gritam e sorriem”</p>	3	
		Através do tato		0	
	Interação criança – objeto	Através do paladar			0
		Através do tato	<p>“bate com o pé numa lata”</p> <p>“Joana volta a construir a torre com cinco carretéis e derruba-a novamente”</p> <p>“constrói uma nova torre”</p> <p>“Joana volta a recolher os carretéis um a um e constrói novamente a torre”</p> <p>“Joana sobrepõe mais um carretel”</p> <p>“Joana termina de construir a torre com cinco carretéis”</p> <p>“Joana toma iniciativa de voltar a contruir a torre agarrando num carretel e sobrepondo a outro”</p> <p>“As três crianças recolhem todos os carretéis e sobrepõe-nos uns nos outros”</p> <p>“Joana encontra o último carretel, agarra-o, sobrepõe-no aos restantes”</p>	9	
		Através do olfato			0
		Através da visão	<p>“olha para a lata”</p> <p>“Joana que estava a explorar um rolo de papel como se fosse monóculo, olhando para toda a sala através do rolo”</p>	2	
		Através da audição	<p>“ao ouvir o barulho produzido para a corrida”</p> <p>“Volta a correr e bater com os pés nas latas produzindo diferentes sons”</p> <p>“derruba todos os carretéis para o chão”</p> <p>“as três crianças empurram-nos contra o chão”</p> <p>“as três crianças impelem a torre para o chão”</p> <p>“deita a torre ao chão”</p>	6	
		Através de palavras/sons	<p>“larga uma gargalhada”</p> <p>“grita “eeeiii””</p> <p>“no fim grita “eeeiii””</p>	3	
		Interação criança – adulto	Através do olhar	<p>“Joana olha atentamente para a investigadora durante alguns segundos”</p> <p>“vira-se para a investigadora”</p>	6

			<p>“olha para a investigadora”</p> <p>“mostra um sorriso, olha para a investigadora”</p> <p>“Joana olha para a investigadora com um grande sorriso”</p> <p>“largam grandes gritos de felicidade, enquanto olham para a investigadora”</p>	
		Através de ações	“dirige-se a ela abraçando-a”	1
		Através de palavras/sons	<p>“A investigadora diz “está tudo bem” e acompanha Joana ao seu tapete”</p> <p>“Joana abana a cabeça dizendo “não””</p>	2
		Através do tato		0

Tabela 5 – Análise de conteúdo da transcrição 2 (A2) – Maria

10 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 1 (T2)	Análise 2 (A2)		
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total	
Maria	Interação criança - criança	Através do olhar	<p>“Maria que estava sentada perto da construção de Nuno a observá-lo”</p> <p>“Joana e Maria o observam atentamente”</p>	2	
		Através de ações	<p>“Maria imita Joana”</p> <p>“Maria junta-se a ele e ali permanecem durante alguns segundos”</p> <p>“Em conjunto, voltam a juntar os carretéis e a contruir uma nova torre”</p> <p>“as três crianças riem muito”</p> <p>“a Maria e o Nuno juntam-se a ela e os três elevam novamente a torre”</p> <p>“os três festejam com gritos, risos e com os braços no ar”</p> <p>“Joana e Maria se juntam a ele”</p> <p>“Maria impede-o tirando-lho das mãos”</p> <p>“As três crianças gritam e sorriem”</p>	9	
		Através de palavras/sons	<p>“chamou-o”</p> <p>“dizendo “(o nome real da Maria) põe””</p> <p>“Maria ajoelha-se no chão e grita “nãaaaao (e o nome real da Joana)””</p>	3	
		Através do tato		0	
	Interação criança – objeto	Através do paladar			0
		Através do tato	<p>“Maria agarra na lata maior do seu tapete e coloca conhas para o seu interior.”</p> <p>“mexe nas latas”</p> <p>“coloca todas as latas pequenas dentro das latas grandes”</p> <p>“Maria e Nuno colocam paus de gelado”</p> <p>“As três crianças recolhem todos os carretéis e sobrepõe-nos uns nos outros”</p> <p>“Maria recolhe novamente os carretéis”</p> <p>“Nuno e Maria recolhem novamente os carretéis e constroem uma nova torre”</p>	7	
		Através do olfato			0
		Através da visão	“ao ver a torre cair”		1

		Através da audição	<p>“Maria levanta-se e derruba a torre de carretéis para o chão”</p> <p>“Maria empurra os braços contra a torre, esta volta a cair”</p> <p>“ele e Maria empurram a torre, esta volta a cair”</p> <p>“as três crianças empurram-nos contra o chão”</p> <p>“as três crianças impelem a torre para o chão”</p> <p>“seguida deita a torre de carretéis ao chão”</p>	6
		Através de palavras/sons	<p>“apontou para o último carretel presente na sala e disse “oh mais””</p> <p>“Nuno e Maria soltam uma gargalhada”</p> <p>“diz “iéééi, iéééi, iéééi””</p>	3
	Interação criança – adulto	Através do olhar	“largam grandes gritos de felicidade, enquanto olham para a investigadora”	1
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons		0
		Através do tato		0

Tabela 6 – Análise de conteúdo da transcrição 2 (A2) – Nuno

10 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 1 (T2)	Análise 2 (A2)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Nuno	Interação criança - criança	Através do olhar	“ Joana e Nuno a observam”	1
		Através de ações	<p>“Nuno, que estava de costas, vira-se, aproxima-se dela e ajuda-a a colocar mais conchas”</p> <p>“Em conjunto, voltam a juntar os carretéis e a contruir uma nova torre”</p> <p>“as três crianças riem muito”</p> <p>“a Maria e o Nuno juntam-se a ela e os três elevam novamente a torre”</p> <p>“As três crianças gritam e sorriem”</p>	5
		Através de palavras/sons	<p>“Nuno ... chama pelas duas crianças e diz “não, não! Para (nome real da Maria e da Joana)””</p> <p>“os três festejam com gritos, risos e com os braços no ar”</p>	2
		Através do tato		0
	Interação criança – objeto	Através do paladar		0
		Através do tato	<p>“Nuno inicia a recolha de paus de gelado para colocar na lata”</p> <p>“Nuno inicia uma nova exploração com as tábuas de madeira alinhando-as todas umas ao lado das outras”</p> <p>“Nuno levanta-se, recolhe os paus de gelado”</p> <p>“agarra o carretel mais próximo e sobrepõe-no aos outros dois”</p> <p>“Agarra os dois carreteis”</p> <p>“agarra num pau de gelado, coloca-o dentro do carretel”</p> <p>“Nuno coloca um pau de gelado no segundo carretel”</p> <p>“Maria e Nuno colocam paus de gelado”</p> <p>“Nuno agarra o último carretel”</p> <p>“Nuno levanta-se, agarra o último carretel, coloca-o na torre”</p> <p>“Nuno termina de colocar o último carretel”</p>	13

			“As três crianças recolhem todos os carretéis e sobrepõe-nos uns nos outros” “Nuno e Maria recolhem novamente os carretéis e constroem uma nova torre”	
		Através do olfato		0
		Através da visão	“ao ver a torre cair”	1
		Através da audição	“estica os braços contra a torre derrubando-a ao chão” “ele e Maria empurram a torre, esta volta a cair” “as três crianças empurram-nos contra o chão” “as três crianças impelem a torre para o chão” “estica os braços contra a torre, fazendo-a cair novamente no chão” “Nuno empurra-os para o chão”	6
		Através de palavras/sons	“Nuno e Maria soltam uma gargalhada” “diz “olha!”” “enquanto diz “olha o buaco, olha o buaco”” “Nuno anuncia “não tem mais”” “grita “patiu”” “diz “tá qui uma”” “Nuno aponta para ele e diz “tá aí um, tá aí um!”” “Nuno diz “Ohhh não caiu””	8
	Interação criança – adulto	Através do olhar	“olha para a investigadora” “largam grandes gritos de felicidade, enquanto olham para a investigadora”	2
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons	“diz “tá qui!”” “Nuno acrescenta “quero brincar””	2
		Através do tato		0

Tabela 7 – Análise de conteúdo da transcrição 3 (A3) – Joana

11 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 2 (T3)	Análise 3 (A3)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Joana	Interação criança - criança	Através do olhar	“enquanto Maria e Joana o observam”	1
		Através de ações	“Joana aproxima-se e ajuda Nuno” “e Joana ajuda-o” “Joana aproxima-se e ajuda Nuno”	3
		Através de palavras/sons	“Maria gatinha até ao tapete de Joana e esta para a impedir grita “nãaa” e puxa-a pelo vestido”	1
		Através do tato		0
	Interação criança – objeto	Através do paladar	“Joana agarra numa tampa de metal e explora-a, durante alguns segundos, mexendo-lhe e levando-a à boa e ao nariz”	1
		Através do tato	“Joana agarra num pompom... apalpa com as mãos” “agarra em dois cones de cartão e coloca os dois sobre um dos que está no seu tapete” “pega num tubo de plástico” “Joana agarra numa tampa de metal e explora-a, durante alguns segundos, mexendo-lhe e levando-a à boa e ao nariz” “Joana agarra em dois pompons e atira-os ao ar” “Joana aproxima-se da torre e derruba-a”	6

		Através do olfato	“Joana agarra numa tampa de metal e explora-a, durante alguns segundos, mexendo-lhe e levando-a à boa e ao nariz”	1
		Através da visão		0
		Através da audição		0
		Através de palavras/sons	“as duas crianças gritam “ieee””	1
		Através do olhar	“olha para a investigadora” “olha para a investigadora”	2
		Através de ações	“dirigiu-se à investigadora com um sorriso no rosto e mostrou-lhe a sua descoberta”	1
		Através de palavras/sons	“diz “uau””	1
		Através do tato		0

Tabela 8 – Análise de conteúdo da transcrição 3 (A3) – Maria

11 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 2 (T3)	Análise 3 (A3)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Maria	Interação criança - criança	Através do olhar	“Maria, que tinha esteve bastante tempo a observar as explorações de Nuno e Joana” “enquanto Maria e Joana o observam”	2
		Através de ações	“Maria aproxima-se de Nuno com um cubo na mão e dá-lho” “Maria aproxima-se de Nuno” “Maria aproxima-se de Nuno” “Maria aproxima-se das duas crianças”	4
		Através de palavras/sons		0
		Através do tato		0
	Interação criança – objeto	Através do paladar	“aproximou a construção da sua boca”	1
		Através do tato	“agarra uma tampa de metal e coloca-a sobre o cubo de madeira” “Agarra a última tampa de metal sobrepõe-na noutra cubo de madeira” “agarra numa pedra estreita e larga e sobrepõe-na ao último cubo de madeira” “atirou para o chão todas as pedras daquele tapete” “sobrepõe os cinco cones” “coloca um cone de cartão no topo da construção” “Maria derruba a sua torre também” “Maria estica os braços, empurra os cubos para o chão”	8
		Através do olfato		0
		Através da visão	“Maria olha para os materiais que tem dispostos” “Observa a sua construção durante alguns segundos” “leva a sua construção até aos olhos como se fosse monóculo, olhando para toda a sala através da construção”	3
		Através da audição		0
		Através de palavras/sons	“e grita “ieiii””	1

	Interação criança – adulto	Através do olhar	“olha para a investigadora”	1
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons		0
		Através do tato		0

Tabela 9 – Análise de conteúdo da transcrição 3 (A3) –Nuno

11 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 2 (T3)	Análise 3 (A3)		
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total	
Nuno	Interação criança - criança	Através do olhar	“Nuno estava a observar Joana” Nuno que estava a observar Joana	2	
		Através de ações	“Nuno que estava a observar Joana”	1	
		Através de palavras/sons	“diz “a péda”” “disse-lhe “toma”” “Nuno não gosta diz “não”” “diz para Maria “olha, olha há mais””	4	
		Através do tato		0	
	Interação criança – objeto	Através do paladar		0	
		Através do tato	“agarra uma pedra” “agarrou nos quatro tubos de plástico do teu tapete” “coloca todos os cones de cartão que estão naquele tapete sobre a pequena torre já construída” “Joana agarra em duas rodela de madeira” “pega numa pedra” “ajoelha-se à frente dos cubos de madeira, e alinha-os uns ao lado dos outros” “agarra num dos cubos e sobrepõe a outro” “Agarra noutra cubo, coloca sobre os outros dois já sobrepostos, depois coloca o último” “pega em dois cubos e leva-os para a sua torre” “Nuno recolhe os cubos que estão perto de si e volta a sobrepô-los” “e vai buscar mais um, coloca-o sobre os restantes e depois derruba-os” “volta a recolher os cubos de madeiras e alinha-os” “Nuno começa a sobrepô-los” “Nuno volta a construir a torre de cubos de madeiras”	14	
		Através do olfato		0	
		Através da visão	“observa a pedra” “Para alguns segundos e observa”	2	
		Através da audição		0	
		Através de palavras/sons	“conta “um, dois tês” e atira-as ao chão” “conta “um, dois, tês” e atira-a ao chão” “volta a contar “um, dois, tês” e atira-a” “as duas crianças gritam “ieee””	4	
			Através do olhar		0
			Através de ações	“chama a investigadora com um sorriso na cara e aponta para a sua construção”	1
			Através de palavras/sons	“chama a investigadora com um sorriso na cara e aponta para a sua construção”	1
			Através do tato		0

Tabela 10 – Análise de conteúdo da transcrição 4 (A4) – Maria

16 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 2 (T4)	Análise 4 (A4)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Maria	Interação criança - criança	Através do olhar	<p>“olha para Nuno”</p> <p>“Maria que estava a observar as explorações de Nuno”</p> <p>“As duas crianças olham uma para a outra durante alguns segundos”</p> <p>“Maria observa-o,”</p> <p>“Maria observa-o alguns segundos”</p>	5
		Através de ações	<p>“imitou Nuno”</p> <p>“Maria imita-o e coloca também um”</p> <p>“Maria junta-se a ele e bate palmas também enquanto solta algumas gargalhadas”</p> <p>“Maria aproxima-se de Nuno”</p> <p>“imita-o”</p> <p>“as duas crianças batem palmas”</p> <p>“as duas crianças batem palmas e soltam gargalhadas”</p> <p>“as duas crianças soltam grandes gargalhadas”</p> <p>“imita Nuno”</p> <p>“esta responde que sim abanando a cabeça e esticando o cilindro para o chão”</p>	10
		Através de palavras/sons	<p>“Maria olha para o exterior e responde “a chuva””</p> <p>“Maria grita “não”, mostrando a Nuno o tubo que tinha na mão”</p> <p>“Maria coloca os braços no ar e grita “ieei””</p> <p>“diz “uau””</p> <p>“as duas crianças têm uma pequena conversa impercetível”</p> <p>“as duas crianças têm uma breve conversa impercetível”</p>	6
		Através do tato	<p>“pousa as suas mãos nas costas de Nuno”</p> <p>“diz “uau” para Nuno agarrando-lhe o braço”</p> <p>“Maria ao levantar-se, apoia a sua mão no obro de Nuno e desequilibra-se e cai para cima do cilindro”</p> <p>“Maria levanta-se, bate em Nuno”</p>	4
	Interação criança – objeto	Através do paladar	<p>“colocando o tubo na boca”</p> <p>“Maria coloca a sua torre na boca”</p>	2
		Através do tato	<p>“Maria pega numa tampa de metal”</p> <p>“agarrou num tubo de plástico”</p> <p>“Maria levanta-se e agarra no último tubo”</p> <p>“Maria manda-o para o chão e depois manda todos os outros”</p> <p>“ambas apanham um tubo do chão”</p> <p>“agarrou em dois cones de cartão ... correu até à torre de cones construída por Nuno e colocou os dois cones sobre os restantes”</p> <p>“pegou em mais dois e sobrepôs à torre”</p> <p>“Maria agarra a torre de cones e separa todos os cones”</p> <p>“Maria sobrepõe três cones”</p> <p>“Maria coloca então os seus cones nos restantes”</p> <p>“Maria agarra a torre de cones”</p> <p>“Maria pega na torre, volta a mandá-la ao chão”</p> <p>“agarra uma mola e encaixa-a ao lado das outras duas”</p> <p>“Maria volta a agarrar numa mola para a encaixar no cilindro, mas esta cai. Maria volta a pegar e a tentar</p>	15

			colocar, mas como não consegue, agarra o cilindro contra o seu peito e tenta pôr a mola” “agarra numa mola, coloca-a no cilindro”	
		Através do olfato		0
		Através da visão	“olhou para os materiais dispostos no seu tapete” “agarra no cilindro de plástico maior e observa-o durante alguns segundos”	2
		Através da audição		0
		Através de palavras/sons	“gritando para o seu interior” “corre pela sala gritando “olha, olha, olha”” “grita para o seu interior”	3
	Interação criança – adulto	Através do olhar	“olha para a investigadora” “olham para a investigadora e sorriem”	2
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons		0
		Através do tato		0

Tabela 11 – Análise de conteúdo da transcrição 4 (A4) – Nuno

16 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 2 (T4)	Análise 4 (A4)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Nuno	Interação criança - criança	Através do olhar	“As duas crianças olham uma para a outra durante alguns segundos” “Nuno olha para Maria” “Nuno olha para Maria e diz “oh caiu muito”” “olha para Maria e fala para ela, mas é impercetível”	4
		Através de ações	“aproxima-se de Maria” “as duas crianças batem palmas” “as duas crianças batem palmas e soltam gargalhadas” “as duas crianças soltam grandes gargalhadas”	4
		Através de palavras/sons	“olha Maria e afirma “a chuva”” “Nuno bateu palmas e disse “uau”” “Nuno diz “oh caiu (e o nome real da Maria)”” “Nuno olha à sua volta e afirma “não há mais”” “e diz a Maria “põe aqui”” “dizendo “uau”” “pergunta a Maria “posso?”” “solta um sorriso e diz “olha (e o nome real da Maria)”” “as duas crianças têm uma pequena conversa impercetível” “Nuno olha para Maria e diz “oh caiu muito”” “olha para Maria e fala para ela, mas é impercetível”	11
		Através do tato		0
	Interação criança – objeto	Através do paladar	“Nuno agarrou um tubo de plástico, levou-o à boca”	1
		Através do tato	“Nuno pegou nas três tampas de metal e colocou-as sobre três cubos de madeira” “pega nos outros dois tubos de plástico” “Nuno coloca um tubo no parapeito da janela, depois coloca outro ao lado”	33

			<p>“Nuno agarra em mais um tubo e coloca-o ao lado dos restantes”</p> <p>“apanha o tubo e volta a colocá-lo no parapeito da janela”</p> <p>“ambas apanham um tubo do chão”</p> <p>“Nuno agarra o tubo como se fosse uma guitarra e finge estar a tocar”</p> <p>“agarra em dois cones de cartão e sobrepõe um ao outro”</p> <p>“agarra mais um cone e sobrepõe aos restantes”</p> <p>“levanta-se e pega em mais dois”</p> <p>“Nuno aproximou-se e colocou mais dois cones”</p> <p>“agarra em dois cones e volta a sobrepô-los, agarra em mais dois e coloca-os sobre os restantes, pegam em mais um o coloca-o na torre”</p> <p>“Nuno agarra na torre de cones, vira-a para baixo... e atira a torre para o chão”</p> <p>“Nuno manda a sua torre ao ar e depois apanha-a e volta a mandar”</p> <p>“puxa para perto de si algumas molas de madeira, agarra numa virada para baixo, encaixa-a na extremidade do cilindro”</p> <p>“Agarra noutra mola encaixa-a ao lado da outra e bate palmas”</p> <p>“Nuno agarra noutra mola e encaixa-a”</p> <p>“Nuno pega em mais uma mola e estica o braço para a encaixar”</p> <p>“Nuno pega em mais uma mola”</p> <p>“Nuno encaixa a mola que tinha na mão”</p> <p>“Nuno agarra numa mola e encaixa-a na extremidade do cilindro, depois agarra noutra e coloca-a ao lado, pega em mais duas, ajeita a melhor forma de colocar mais uma e encaixa, logo de seguida encaixa outra”</p> <p>“Pega em mais uma mola e coloca-a no lado oposto às restantes, depois agarra em mais uma e tenta encaixá-la ao lado da anterior, mas esta cai”</p> <p>“apanha a mesma mola e tenta colocá-la outra vez”</p> <p>“Nuno concerta o cilindro para mais perto de si, agarra numa mola e volta a encaixá-la na extremidade do cilindro, olha à sua volta, pega em mais uma e coloca-a junto à anterior, logo a seguir apanha outra mola e encaixa-a”</p> <p>“Nuno volta a agarrar em mais uma mola e coloca-a no lado oposto às restantes”</p> <p>“agarrar nas duas molas e voltou a encaixá-las”</p> <p>“pegou em mais duas molas, uma em cada mão e encaixou-a”</p> <p>“Nuno apanha as duas molas, tenta colocar uma, mas esta volta a cair”</p> <p>“as duas crianças têm uma breve conversa impercetível”</p> <p>“Nuno pega noutra mola e coloca-a no lado oposto às restantes, rapidamente agarra noutra mola, estica o braço para a colocar no cilindro”</p> <p>“Nuno agarra outra mola, tenta colocá-la no cilindro”</p>	
--	--	--	---	--

			<p>“Nuno volta a pegar noutra mola e encaixa-a junto das restantes”</p> <p>“começa a tirar as molas, uma a uma e a colocá-las no interior no cilindro”</p>	
		Através do olfato		0
		Através da visão	“olhou à sua volta à procura de outra tampa”	1
		Através da audição		0
		Através de palavras/sons	<p>““oh, não há mais””</p> <p>“gritou para o seu interior produzindo sons”</p> <p>“diz “uau, não cai””</p> <p>“Nuno ri-se, diz “oh caiu””</p> <p>“percebe que esta não está direita, diz “contário””</p>	5
	Interação criança – adulto	Através do olhar	<p>“olha para a investigadora e diz “uau””</p> <p>“olham para a investigadora e sorriem”</p> <p>“Nuno olha para a investigadora”</p> <p>“olha para a investigadora”</p> <p>“olhando para a investigadora”</p> <p>“olhou para a investigadora”</p>	6
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons	<p>“olha para a investigadora e diz “uau””</p> <p>“diz “oh caiu””</p> <p>“diz “oh caiu””</p> <p>“este grita “ohhh patiu””</p>	4
		Através do tato		0

Tabela 12 – Análise de conteúdo da transcrição 5 (A5) – Gonçalo

17 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 2 (T5)	Análise 5 (A5)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Gonçalo	Interação criança - criança	Através do olhar	<p>“observa Nuno”</p> <p>“este olha para Nuno e diz “caiu””</p> <p>“Gonçalo observa-o”</p> <p>“Gonçalo observa-o”</p> <p>“Gonçalo, que estava há vários minutos a observar Nuno e Maria”</p>	5
		Através de ações	<p>“Gonçalo aproxima-se de Nuno”</p> <p>“Gonçalo junta-se a ele e bate palmas também”</p> <p>“Gonçalo imita-o”</p> <p>“encontra a mola, agarra-a, aproxima-se de Nuno e dá-lha”</p> <p>“Gonçalo baixa-se, apanha a mola, dá a Nuno”</p>	5
		Através de palavras/sons	<p>“este olha para Nuno e diz “caiu””</p> <p>“Gonçalo e Nuno têm uma pequena conversa impercetível”</p> <p>“e este emburra o tubo dizendo “paaara, sai””</p> <p>“As três crianças têm uma longa conversa, mas esta é impercetível”</p> <p>“grita “olha, olha, olha””</p> <p>“Maria e Gonçalo conversam os dois durante alguns segundos, mas a conversa é impercetível”</p> <p>“Gonçalo grita para Maria “não (nome verdadeira da Maria), é meu! É meu””</p> <p>“Gonçalo grita “não, é meu é meu!””</p>	9

			“enquanto realizam uma pequena conversa impercetível”		
		Através do tato		0	
Interação criança – objeto		Através do paladar	“coloca-o na boca” “pega numa pedra, leva-a à boca e faz uma cara desagradável ao sentir o seu sabor”	2	
		Através do tato	“Gonçalo agarra de imediato num tubo de plástico” “coloca o tubo de plástico junto à barriga e finge estar a tocar guitarra” “agarra numa mola” “coloca a mola no cilindro” “Gonçalo pega numa mola e coloca-a para dentro de uma das torres de cones de cartão” “agarra a torre, percebe que a mola ficou pressa dentro da torre e retira-a” “Gonçalo volta a colocar a mola dentro da torre de cones de cartão” “agarra numa mola, encaixa-a no cilindro” “pega numa mola, coloca-a lá dentro” “Gonçalo estica o corpo, agarra em mais uma mola e coloca-a na torre de cones de cartão” “Gonçalo estica-se apanha essa mola e coloca-a dentro dos cones” “as crianças pegam numa mola, colocam-na nos cones, depois outra, mais outra” “Gonçalo puxa a torre de cones, levanta-a, vira-a para baixo, todas as molas caiem” “agarra numa mola, estica o braço e larga-a nos cones” “agarram molas e colocam-nas nos cones” “Pega noutra pedra e volta a mandá-la ao chão”	16	
		Através do olfato		0	
		Através da visão		0	
		Através da audição	“Manda a pedra para o chão e ao ouvir o som que a pedra fez a cair para”	1	
		Através de palavras/sons	“grita para o seu interior”	1	
	Interação criança – adulto		Através do olhar	“olha para a investigadora” “olha para a investigadora” “olha para a investigadora e sorri”	3
			Através de ações		0
		Através de palavras/sons	“Gonçalo aproxima-se da investigadora e diz “olha, olha guita”” “olha para a investigadora, aponta para o cilindro e as molas e diz “olha pimba”” “olha para a investigadora e diz “pimba, pimba””	3	
		Através do tato		0	

Tabela 13 – Análise de conteúdo da transcrição 5 (A5) – Maria

17 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 2 (T5)	Análise 5 (A5)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Maria	Interação criança - criança	Através do olhar	<p>“Maria, Nuno observam-no”</p> <p>“Olha para Gonçalo e Nuno durante alguns segundos”</p>	2
		Através de ações	<p>“aproxima-se de Nuno e dá-lhas”</p> <p>“Maria aproxima-se de Gonçalo”</p> <p>“aproxima-se de Gonçalo e Nuno”</p> <p>“Maria aproxima-se das duas crianças”</p> <p>“Maria imita-o”</p> <p>“Maria imita-o”</p> <p>“aproxima-se de Nuno e dá-lha”</p>	7
		Através de palavras/sons	<p>“As três crianças têm uma longa conversa, mas esta é impercetível”</p> <p>“Maria aproxima-se de Gonçalo e Nuno, estica o braço e larga uma mola no chão e diz “outa””</p> <p>“aproxima-se de Gonçalo e Nuno diz “mais” e larga as molas”</p> <p>“Maria e Gonçalo conversam os dois durante alguns segundos, mas a conversa é impercetível”</p> <p>“enquanto têm uma conversa que é impercetível”</p> <p>“chama Nuno dizendo “aqui, aqui, aqui””</p> <p>“conta “dois, tês””</p>	7
		Através do tato	<p>“encosta o tubo a Nuno”</p> <p>“encosta o tubo à cabeça de Gonçalo”</p>	2
	Interação criança – objeto	Através do paladar	<p>“Maria agarra num tubo de plástico, leva-o até à boca”</p>	1
		Através do tato	<p>“Maria recolhe todos os cones de cartão do seu tapete, sobrepõe-nos uns nos outros”</p> <p>“Maria recolhe todos os cones, coloca-os um sobre os outros e coloca a torre ao lado a anterior”</p> <p>“recolhe os cones de cartão, sobrepõe-nos uns nos outros e leva também para junto dos anteriores”</p> <p>“pega numa, tenta encaixá-la, mas esta cai, volta a agarrá-la e coloca-a no cilindro”</p> <p>“agarra mais uma mola, coloca-a ao lado da anterior e rapidamente agarra em mais uma e coloca-a”</p> <p>“Maria pega em mais uma mola, concerta-a virando-a para baixo e encaixa-a, agarra em mais uma e coloca-a e depois pega noutra, estica o braço para a colocar”</p> <p>“Maria pega na última mola disposta no seu tapete, tenta colocá-la no cilindro”</p> <p>“Maria larga o tubo de plástico, agarra o cilindro onde Gonçalo e Nuno realizam as suas explorações e corre com ele na mão”</p> <p>“Maria pega em todas as molas”</p> <p>“agarra numa outra torre de cones de cartão que estava próxima, vira-a, ajoelha-se agarra numa mola e coloca-a dentro da construção”</p> <p>“pega em mais duas molas e coloca-as dentro dos cones”</p> <p>“procura molas e coloca-as dentro da sua torre de cones”</p> <p>“despeja as molas da sua construção para o chão”</p>	23

			<p>“Nuno e Maria voltam a virar as torres de cones para cima, agarram em molas e colocam-nas, uma a uma, dentro dos respetivos cones”</p> <p>“Maria volta a recolher e a colocar as molas nos cones”</p> <p>“recolhe as molas e coloca-as, uma a uma, dentro da construção”</p> <p>“Maria vira os cones ao contrário, as molas caem todas e as duas crianças voltam a apanhar as molas e a pô-las na construção de cones”</p> <p>“lança também as suas molas ao ar”</p> <p>“recolhem as molas e voltam a encher as torres de cones”</p> <p>“as duas crianças lançam as molas ao ar, sentam-se no chão, apanham as molas e colocam-nas, uma a uma, dentro dos respetivos cones”</p> <p>“as duas crianças lançam as molas ao ar e rapidamente agacham-se para as voltar a apanhar”</p> <p>“voltam a virar as molas para o chão e apanham-nas novamente”</p> <p>“ele e Maria lançam as molas ao ar”</p>	
		Através do olfato		0
		Através da visão		0
		Através da audição		0
		Através de palavras/sons	“grita para o seu interior”	1
	Interação criança – adulto	Através do olhar	“Maria olha para a investigadora diz “ohhh caiu””	1
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons	“Maria olha para a investigadora diz “ohhh caiu””	1
		Através do tato		0

Tabela 14 – Análise de conteúdo da transcrição 5 (A5) – Nuno

17 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 2 (T5)	Análise 5 (A5)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Nuno	Interação criança - criança	Através do olhar	“Maria, Nuno observam-no”	1
		Através de ações	<p>“pega na mola e estica-a para que Gonçalo a agarrasse”</p> <p>“Nuno repete Gonçalo e diz “pimba””</p> <p>“aproxima-se de Maria, ajuda-a a encher os cones com molas”</p> <p>“aproxima-se de Maria”</p> <p>“Maria agacha-se para apanhar as molas e Nuno aproxima-se dela, agacha-se ajuda-a”</p> <p>“Nuno levanta-se aproxima-se de Maria”</p>	6
		Através de palavras/sons	<p>“Nuno repete dizendo “caiu””</p> <p>“Gonçalo e Nuno têm uma pequena conversa impercetível”</p> <p>“Nuno grita “eiii” e bate palmas dizendo “palminhas””</p> <p>“Nuno diz para Gonçalo “boa (e nome verdadeiro do Gonçalo)””</p>	22

		<p>“Nuno grita para Maria “oh não (e nome verdadeiro da Maria)””</p> <p>“este diz “para, não! Para, para (e nome verdadeiro de Maria)””</p> <p>“Nuno grita “larga, larga””</p> <p>“As três crianças têm uma longa conversa, mas esta é impercetível”</p> <p>“diz para Gonçalo “olha, há mais, há mais””</p> <p>“diz para Maria “dá mais, dá mais””</p> <p>“Nuno tenta pôr a última diz “não dá” para Gonçalo”</p> <p>“grita “não, não, não! Para (nome verdadeira da Maria)! Ai, ai, ai!””</p> <p>“enquanto realizam uma pequena conversa impercetível”</p> <p>“olha para Maria, aponta para outro tapete e afirma “há mais, há mais””</p> <p>“Nuno aponta para as molas no chão e diz “oh, oh, olha caiu (nome verdadeira da Maria)””</p> <p>“enquanto têm uma conversa que é impercetível”</p> <p>“Nuno para, olha para Maria conta “um, dois, três””</p> <p>“Nuno conta “um, quatro, cinco, seis””</p> <p>“conta “um, dois, três””</p> <p>“olha para ele, aponta para a mola dizendo “olha, olha, outa””</p> <p>“agradece dizendo “obrigado””</p> <p>“Nuno olha para Maria conta “um, quatro, cinco””</p>	
	Através do tato		0
	Através do paladar		0
Interação criança – objeto	Através do tato	<p>“pega em duas molas, concerta a primeira mola virando-a para baixo e encaixa-a no cilindro, de imediato coloca a outra mola encostada à primeira”</p> <p>“Nuno agarra mais uma mola, tenta encaixá-la, mas esta cai para dentro do cilindro”</p> <p>“Nuno agarra na torre de cones de cartão, vira-a ao contrário, coloca uma mola no seu interior”</p> <p>“agarra numa e coloca-a na torre de cones de cartão, rapidamente agarra outra e coloca-a no interior da torre”</p> <p>“pega numa mola e coloca-a lá dentro”</p> <p>“as crianças pegam numa mola, colocam-na nos cones, depois outra, mais outra”</p> <p>“pega numa mola e coloca-a no interior”</p> <p>“Nuno continua a pôr uma mola de cada vez dentro da torre”</p> <p>“agarram molas e colocam-nas nos cones”</p> <p>“vira a torre de cones, espalhando todas as molas no chão”</p> <p>“Nuno e Maria voltam a virar as torres de cones para cima, agarram em molas e colocam-nas, uma a uma, dentro dos respetivos cones”</p> <p>“manda as molas pelo ar”</p> <p>“recolhem as molas e voltam a encher as torres de cones”</p>	17

			<p>“as duas crianças lançam as molas ao ar, sentam-se no chão, apanham as molas e colocam-nas, uma a uma, dentro dos respetivos cones”</p> <p>“as duas crianças lançam as molas ao ar e rapidamente agacham-se para as voltar a apanhar”</p> <p>“voltam a virar as molas para o chão e apanham-nas novamente”</p> <p>“ele e Maria lançam as molas ao ar”</p>	
		Através do olfato		0
		Através da visão		0
		Através da audição		0
		Através de palavras/sons	<p>“dizendo “pimba” sempre que larga alguma”</p> <p>“Nuno aponta para a mola, diz “ai, ai, ai, caiu””</p>	2
	Interação criança – adulto	Através do olhar		0
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons		0
		Através do tato		0

Tabela 15 – Análise de conteúdo da transcrição 6 (A6) – Gonçalo

18 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 1 (T6)	Análise 6 (A6)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Gonçalo	Interação criança - criança	Através do olhar	<p>“Gonçalo que estava a observar Nuno”</p> <p>“Gonçalo que estava a observar Nuno”</p> <p>“Gonçalo observa-a atentamente”</p>	3
		Através de ações	<p>“aproxima-se de Nuno”</p> <p>“aproxima-se de Nuno”</p> <p>“Gonçalo corre até Maria”</p> <p>“os dois riem um para o outro”</p> <p>“estica uma tábua para Maria”</p> <p>“os dois falam com a tábua no ouvido durante vários segundos e depois de retirarem as tábuas dos ouvidos olham um para o outro e riem”</p>	6
		Através de palavras/sons	<p>“as duas crianças têm uma pequena conversa, mas impercetível”</p> <p>“Gonçalo imita-o, dizendo “Não vai””</p> <p>“as duas crianças realizam um pequeno diálogo, mas é incompreensível”</p> <p>“Nuno e Gonçalo gritam “ai, ai, ai, ai, ai!””</p>	4
		Através do tato		0
	Interação criança – objeto	Através do paladar	“corre até um rolo de papel, apanha-o, leva-o até à boca”	1
		Através do tato	<p>“agarra em dois paus de gelado”</p> <p>“coloca os paus de gelado dentro do carretel”</p> <p>“pega num pau de gelado, coloca-o no carretel”</p> <p>“Gonçalo pega no último pau que está por perto e põe no junto dos outros”</p> <p>“agarra em mais um carretel, e coloca-o sobre os restantes”</p> <p>“pega em mais um carretel e coloca-o na torre”</p> <p>“Nuno e Gonçalo pegam num carretel cada um e sobrepõe-nos a outro”</p>	12

			<p>“Gonçalo procura um carretel, agarra-o” “coloca-o no topo da torre”</p> <p>“Gonçalo e Maria agarram mais um e colam mais um cada um na torre”</p> <p>“pega em duas tábuas de madeira”</p> <p>“Gonçalo aproxima a tábua do ouvido, como se fosse um telemóvel”</p>	
		Através do olfato		0
		Através da visão	<p>“olha para os materiais dispostos nos tapetes” “olha para os materiais”</p>	2
		Através da audição	<p>“Gonçalo estica os braços e derruba a torre para o chão”</p> <p>“Gonçalo pega num rolo de papel, aproxima-se da torre, bate com o rolo de papel na torre e derruba-a”</p> <p>“Gonçalo pega novamente num rolo de papel, bate com ele na construção e esta volta a cair”</p> <p>“Gonçalo e Maria agarram num rolo de papel cada um e com eles derrubam a construção”</p> <p>“Gonçalo e Maria, com os rolos, voltam a derrubá-la”</p> <p>“Gonçalo e Maria derrubam-nos outra vez”</p>	6
		Através de palavras/sons	<p>“grita para o seu interior”</p>	1
	Interação criança – adulto	Através do olhar		0
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons		0
		Através do tato		0

Tabela 16 – Análise de conteúdo da transcrição 6 (A6) – Maria

18 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 1 (T6)	Análise 6 (A6)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	Total
Maria	Interação criança - criança	Através do olhar	“Maria para e observa Nuno e Gonçalo durante alguns segundos”	1
		Através de ações	<p>“Maria junta-se a Gonçalo e as duas crianças correm pela sala”</p> <p>“Maria aproxima-se de Nuno”</p> <p>“ele e Maria ajoelham-se e ajudam-se”</p> <p>“Maria junta-se a Nuno, bate palmas e ri-se”</p> <p>“Maria junta-se a eles”</p> <p>“os dois riem um para o outro”</p> <p>“Maria imita-o”</p> <p>“os dois falam com a tábua no ouvido durante vários segundos e depois de retirarem as tábuas dos ouvidos olham um para o outro e riem”</p>	8
		Através de palavras/sons	“e chama Gonçalo para se sentar ao seu lado, dizendo “senta aqui (nome verdadeiro de Gonçalo)” batendo com a mão no carretel”	2
		Através do tato		0
	Interação criança – objeto	Através do paladar	“pega num rolo de papel, aproxima-o da boca”	1
		Através do tato	“Maria pega na lata de metal mais pequena”	13

		<p>“aproxima-se das rolhas de cortiça e coloca-as todas dentro da lata, uma a uma”</p> <p>“gatinha até ao tapete de Nuno, pega na lata de metal mais pequena, aproxima-se das rolhas de cortiça e coloca-as todas dentro da lata, uma a uma”</p> <p>“pega num carretel e vira-o para cima, agarra em dois paus de gelado e coloca-os dentro do carretel”</p> <p>“coloca todos os paus de gelado do seu tapete dentro do carretel, um a um”</p> <p>“pega numa lata de metal mais pequena, aproxima-se das rolhas de cortiça e coloca-as todas dentro da lata, uma a uma”</p> <p>“pegando num carretel cada um e sobrepondo-os a outro”</p> <p>“cada um agarra em mais um, aproxima-se da torre e ambos colocam o seu carretel sobre os restantes”</p> <p>“apanha-o e coloca-o sobre a torre”</p> <p>“as duas crianças voltam a recolher todos os carreteis e sobrepô-los uns nos outros”</p> <p>“agarra num carretel e coloca-o na torre”</p> <p>“Maria agarra outro carretel e empilha-o nos restantes”</p> <p>“pega num carretel e mexe-lhe durante alguns segundos”</p>	
	Através do olfato		0
	Através da visão	<p>“olha para os materiais disposto no seu tapete”</p> <p>“Maria olha para os materiais dispostos no tapete”</p>	2
	Através da audição	<p>“bate com o rolo de papel na construção de Nuno e esta cai”</p> <p>“as duas crianças aproxima-se da torre, esticam o braço e derrubam-na para o chão”</p> <p>“Maria aproxima-se e derruba a construção, fazendo-a cair no chão”</p> <p>“Maria aproxima-se novamente, volta a derrubar a construção para o chão”</p> <p>“Gonçalo e Maria agarram mais um e colam mais um cada um na torre”</p> <p>“Gonçalo e Maria agarram num rolo de papel cada um e com eles derrubam a construção”</p> <p>“Gonçalo e Maria, com os rolos, voltam a derrubá-la”</p> <p>“Gonçalo e Maria derrubam-nos outra vez”</p>	8
	Através de palavras/sons	<p>“grita para o seu interior durante alguns segundos”</p>	1
Interação criança – adulto	Através do olhar		0
	Através de ações		0
	Através de palavras/sons		0
	Através do tato		0

Tabela 17 – Análise de conteúdo da transcrição 6 (A6) – Nuno

18 de janeiro de 2023		Grupo de materiais 1 (T6)	Análise 6 (A6)	
Criança	Categoria	Subcategoria	Evidências	
			Total	
Nuno	Interação criança - criança	Através do olhar		0
		Através de ações	<p>“Aproxima-se de Gonçalo”</p> <p>“ele e Maria ajoelham-se e ajudam-se”</p>	2
		Através de palavras/sons	<p>“as duas crianças têm uma pequena conversa, mas impercetível”</p> <p>“as duas crianças realizam um pequeno diálogo, mas é incompreensível”</p> <p>“Nuno solta uma grande gargalhada, afirma “não vai””</p> <p>“agarra um pau de gelado e coloca-o dentro do carretel”</p> <p>“Nuno grita “oh patiu””</p> <p>“Nuno grita “não (nome verdadeiro da Maria)! Ai ai!””</p> <p>“Nuno e Gonçalo gritam “ai, ai, ai, ai, ai!””</p> <p>“Nuno grita “ai, ai, ai, ai””</p> <p>“Nuno grita “ai, ai, ai, ai””</p> <p>“Nuno volta a gritar “ai, ai, ai, ai””</p>	10
		Através do tato		0
	Interação criança – objeto	Através do paladar		0
		Através do tato	<p>“agarra num carretel”</p> <p>“recolhe dois paus de gelado”</p> <p>“coloca os paus dentro do carretel”</p> <p>“pega em mais dois paus de gelado”</p> <p>“coloca o primeiro dentro do carretel”</p> <p>“recolhe todos os paus de gelado”</p> <p>“vira o outro carretel que está perto, larga todos os paus de gelado, exceto um, estica o braço e coloca mais um pau, rapidamente pega noutro e junta-o a anterior”</p> <p>“Nuno pega num pau, volta a colocá-lo”</p> <p>“pega num e sobrepõe-no ao carretel que está mesmo ao lado”</p> <p>“dirige-se até outro carretel, apanha-o e coloca-o sobre o outros dois”</p> <p>“agarra-o, leva-o para junto dos outros e sobrepõe-no”</p> <p>“paga nos dois em simultâneo”</p> <p>“empilha o outro”</p> <p>“pegando num carretel cada um e sobrepondo-os a outro”</p> <p>“cada um agarra em mais um, aproxima-se da torre e ambos colocam o seu carretel sobre os restantes”</p> <p>“as duas crianças voltam a recolher todos os carreteis e sobrepõem-los uns nos outros”</p> <p>“concerta-o no chão, apanha mais dois carreteis e sobrepõem-nos ao anterior”</p> <p>“Nuno pega em mais dois carreteis e sobrepõem-nos sobre a torre, mas ao colocar o último”</p> <p>“pega em dois carreteis e sobrepõem-nos a outro”</p> <p>“Nuno agarra em mais dois e coloca-os sobrepostos aos restantes”</p>	28

			<p>“Nuno e Gonçalo pegam num carretel cada um e sobrepõe-nos a outro”</p> <p>“Nuno pega nos dois últimos carreteis e sobrepõe-nos aos anteriores”</p> <p>“Nuno corre até um carretel, apanha-o, coloca-o sobre outro”</p> <p>“Nuno pega nos dois últimos carreteis e sobrepõe-nos aos restantes”</p> <p>“sobrepõe dois carreteis”</p> <p>“Nuno pega em mais um e coloca-o no topo”</p> <p>“volta a recolher todos os carreteis e constrói uma nova torre sozinho”</p> <p>“apanha os carreteis novamente, sobrepõe-nos uns nos outros”</p>	
		Através do olfato		0
		Através da visão	<p>“Nuno percorre a sala observando todos os materiais que tinha dispostos”</p> <p>“Para junto dos carreteis, observa-os”</p> <p>“Nuno olha para os tapetes”</p>	3
		Através da audição	“as duas crianças aproxima-se da torre, esticam o braço e derrubam-na para o chão”	1
		Através de palavras/sons	<p>“solta uma gargalhada”</p> <p>“pega em mais dois paus de gelado e põe-nos dentro do carretel”</p> <p>“levanta-se enquanto diz “mais, mais””</p> <p>“grita “ei”, enquanto admira a torre construída”</p> <p>“Nuno derruba a torre, grita “oh não””</p> <p>“ajoelha-se sobrepõe dois, agarra em mais dois, coloca-os sobre os anteriores, percorre a sala, pega nos dois últimos e coloca-os sobre os restantes”</p>	6
	Interação criança – adulto	Através do olhar		0
		Através de ações		0
		Através de palavras/sons		0
		Através do tato		0

Anexo 8 – Análise de conteúdo da transcrição da entrevista

18 de janeiro de 2023		Análise 7 (A7)
Categoria	Subcategoria	Evidências
O espaço e os materiais	Organização do espaço	“a sala não é estanke, que tem um ambiente organizativo agora, mas daqui por uns dias pode ter outro, outra organização. Perceber que no ambiente a única coisa que não podemos mudar são as paredes, tudo o resto é importante que possa e deva ser mudado, para respeitar aquilo que são as necessidades e os interesses das crianças”
	Materiais não estruturados	“Eu acho que os materiais não estruturados fazem muito sentido porque as crianças têm uma visão bastante mais ampla que nós, adultos, por exemplo, isto é uma frigideira, mas as crianças podem ver ali uma guitarra e nós só vimos a frigideira” “Este tipo de materiais permite que as crianças desenvolvam mais a sua criatividade, imaginação e muitas outras competências essenciais nestas idades”
Importância de brincar		“o brincar é a base da aprendizagem nesta fase, eles a brincar descobrem o mundo, criam as suas conceções, seja com os pares, seja com os adultos, seja com os objetos, a relação que têm com os objetos, portanto é fundamental que eles brinquem” “eu permito e valorizo muito a brincadeira livre... eu acredito na simultaneidade de atividades, ou seja, enquanto está a haver alguma proposta orientada as crianças podem também estar a brincar livremente nas diversas áreas”
Método brincar heurístico	Primeiro contacto com o brincar heurístico	“Na faculdade falámos do brincar heurístico, mas na verdade não aprofundámos, o que conhecia melhor era o cesto dos tesouros. Depois quando vim aqui para o colégio comecei a discutir o tema com algumas colegas e vi o livro do Paulo Fochi. Depois disso fui adotando algumas coisas do brincar heurístico para a sala, ma na verdade nunca organizei uma sessão”
	Conceito de brincar heurístico	“O brincar heurístico é um jogo de descoberta, é um jogo de exploração, de criatividade, de concentração, mas também é um jogo que facilmente se torna um jogo social”
	Porquê implementar o brincar heurístico	“jogo heurístico, à sessão em si, acho que é uma ótima ferramenta para os ajudar na concentração, mas também aqui na gestão de conflitos, porque cada criança tem o mesmo número de objetos e os mesmos objetos que o outro. Portanto, facilmente conseguem perceber que não precisam de ir buscar aquele objeto, porque também o têm. Por outro lado, também é ótimo na exploração, na descoberta dos materiais, sim, mas também é ótimo na questão da interação com o outro. Perceber que há uma criança que tem determinada ação, e que a outra criança que observa consegue ser um espelho e reproduzir a ação que outro estava a fazer” “o jogo heurístico lhes permite isso mesmo... tempo e espaço!”
	Competências desenvolvidas em sessões de jogo heurístico (visualização de dois excertos das sessões)	“estas crianças estão a ter uma interação social, portanto, já não é uma brincadeira lado a lado com os pares, mas é uma interação entre eles” “mas é possível ver que ninguém está propriamente a liderar a brincadeira, é algo que é espontâneo é algo que é natural, eles decidem e não precisam de dizer tu fazes isto e tu fazes aquilo. Eles sabem que podem contribuir para a brincadeira e percebem, dentro daquilo que é a linguagem deles, que todos podem ter a participação nesta construção” “Está aqui claramente um exemplo de cooperação e às vezes uma cooperação que nós adultos não conseguimos fazer, mesmo comunicando tão bem de forma verbal” “perceber que este momento de sessão de jogo heurístico deu-lhes uma coisa que às vezes, nós adultos, não temos...tempo. Ele teve a imenso tempo ali na sua exploração, no seu tempo, no seu espaço, porque o facto de estarem poucas crianças fez com que a exploração dele tivesse um princípio, meio e fim sem que tivesse havido aqui a interrupção de outra criança na sua exploração. Portanto, acho que a exploração dele foi extremamente rica, ele esteve a perceber e a tentar conjugar aqui os diversos materiais”

Anexo 9 – Reflexão em contexto de jardim e infância I

Quarta reflexão individual: 17 a 19 de abril de 2023

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi proposta a elaboração de uma reflexão individual acerca do que experienciei ao longo desta semana, de 17 a 19 de abril de 2023.

Esta será uma reflexão um pouco diferente do habitual. Sei que as reflexões são para abordar temas da Prática Pedagógica e esta em específico também acerca dos seminários. Contudo, acredito que para refletirmos acerca de acontecimentos da Prática temos de estar bem connosco para pudermos aproveitar e usufruir dos momentos ao máximo. Assim, tomei a liberdade de abordar um tema um pouco diferente, mas que vai aor ir de encontro àquilo que poderá ser o meu futuro enquanto educadora de infância.

Todos temos dias maus, semanas em que vamos verdadeiramente abaixo, em que desmotivamos e perdemos alguma vontade de fazer as coisas. Estes momentos podem advir de motivos pessoais ou profissionais e no meu caso são essencialmente pessoais, mas que consequentemente me estão a fazer desmotivar na Prática, não tendo a capacidade de aproveitar os momentos com as crianças na sua plenitude e com o gosto e o entusiasmo com que sempre os vivenciei. Juntamente com isto, também me tenho sentido um pouco ‘perdida’ e ‘desorientada’ na Prática, talvez devido à expectativa que criei, pelo facto de a última Prática Pedagógica ter corrido bastante bem e me ter proporcionado momentos muito enriquecedores.

No passado também já passei por momentos menos positivos e que me levaram verdadeiramente abaixo, mas sempre vivi os momentos no infantário como uma fuga a todos esses problemas, um lugar onde me sentia bem e feliz. Contudo, neste momento estou a levar para a minha vivência com as crianças este desanimo e não é de todo o que eu pretendo!

Estes sentimentos têm-me feito pensar como será no futuro porque atualmente eu estou apenas a realizar uma Prática Pedagógica em que vou três dias à instituição e tenho sempre uma educadora cooperante e uma colega que me apoiam no que faço. Porém, um dia mais tarde terei de ser eu a educadora de um grupo de crianças e não posso deixar que estes sentimentos sejam transmitidos para as crianças. Isto é, independentemente de todos os problemas com que esteja a lidar, não posso permitir que isso interfira com a vida e o dia a dia das crianças. Mas se já estou a sentir isto agora, como vou conseguir lidar quando for educadora de um grupo de crianças?

Ao longo desta semana, a educadora pediu que reuníssemos para que pudéssemos olhar para o calendário e orientar o trabalho das próximas semanas. Durante a conversa fomos partilhando ideias e perspetivas, de forma a conjugar e organizar o calendário. Senti que esta conversa foi verdadeiramente importante para mim, visto que me proporcionou alguma motivação para as próximas semanas, permitiu que me orientasse. Então compreendi que o facto de não ter a certeza do que poderíamos fazer ao longo das próximas semanas me estava a deixar ansiosa, fora da minha zona de conforto e que me estava a desmotivar.

Além desta conversa, decidi, esta semana, realizar uma conversa sincera com as crianças onde as questioneei se era aquele o caminho que queriam seguir – iniciar um projeto sobre semear e plantar. Depois destas conversas com a educadora e com as crianças, consegui voltar a sentir-me mais confiante, mais leve e com vontade de estar lá, fui capaz de voltar a aproveitar os momentos com as crianças, esquecendo um pouco mais os meus problemas pessoais.

Refletindo agora acerca destes momentos, penso que um passo importante no futuro será a comunicação, quer seja com a auxiliar de ação educativa quer seja com as crianças, porque se enquanto educadora não estiver a conseguir observar e compreender o que as crianças querem fazer ou qual o caminho que pretendem seguir, posso falar mesmo com elas, questioná-las. A comunicação com a educadora e com as crianças permitiu-me resolver um conflito que me estava a impedir de aproveitar cada momento que estava a vivenciar com as crianças e de estar feliz.

Por vezes os problemas pessoais são um pouco mais difíceis de resolver, de solucionar, mas ao longo desta semana, minimizar outros problemas que foram surgindo profissionalmente, acabou por me ajudar mentalmente, acalmou-me e tranquilizou-me o que certamente fará com que olhe e lide com os problemas pessoais de outra forma.

Espero que no futuro consiga separar com maior facilidade os problemas pessoais da vida profissional. Admito que nem sempre será fácil, mas acredito a satisfação que me dá observar e vivenciar experiências com as crianças me dará força para lidar com os obstáculos e as dificuldades que vão surgindo.

Esta não foi de todo uma semana fácil, quer pessoal, quer profissionalmente, mas foi sem dúvida uma semana que me fez crescer interiormente, possibilitou-me aprender um pouco mais a lidar com os meus sentimentos, com a desmotivação que sentia e permitiu-me compreender que tenho de tentar arranjar uma forma de resolver o conflito que estou a sentir.

Décima reflexão individual de 05 a 07 de junho

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi proposta a elaboração de uma reflexão individual acerca do que experienciei ao longo desta semana 05, 06 e 07 de junho de 2023.

Numa das reflexões foi proposto o desafio de realizar a reflexão a partir de uma expressão artística e eu decidi ter como ponto de partida fotografias e senti-me mais leve e motivada ao refletir e escrever. Deste modo, sendo esta a última reflexão deste semestre decidi ter como ponto de partida, novamente, fotografias.

Sendo esta a última semana de Prática Pedagógica achei importante refletir um pouco acerca do projeto que foi realizado nas últimas semanas e que ocupou grande parte dos dias de Prática.

Desde o início que a nossa vontade em utilizar, com as crianças, a metodologia de trabalho por projeto era grande. Contudo, sentimos algumas dificuldades em compreender um interesse das crianças. Com a chegada da primavera várias crianças começaram a levar para a sala sementes, legumes e frutas e o interesse do grupo foi tanto que decidimos avançar neste caminho.

Foi a primeira vez que tanto eu como a minha colega realizámos um projeto com as crianças pelo que durante todas as etapas nos sentimos um pouco inseguras.

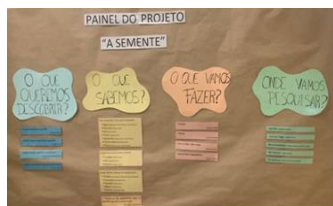


Imagem I – Painel do projeto *A Semente*



Imagem II – Horta construída durante o projeto *A Semente*

Contudo, como

estranques nem hierarquizadas, pois há fases que podem ser trabalhadas ao mesmo tempo ou em paralelo, uma vez que as fases estão interligadas entre si. Além disto, a abordagem de projeto implica que haja flexibilidade, mudanças e reformulações ao longo das diferentes fases (Katz et al., 1998; Many & Guimarães, 2006).

Desta forma, acredito que o caminho que o projeto levou foi o necessário para que este fizesse sentido. Ou seja, o grupo de crianças da sala Lumière precisa ainda de muita orientação para realizar algumas propostas, por isso considero que foi importante termos passado da fase I – definição do problema – para a fase III – execução – e só mais tarde termos realizado a fase II – planificação e desenvolvimento.

No decorrer do projeto, o painel do projeto construído com as crianças (presente na imagem acima) teve como foco *O que queremos descobrir?*, *O que sabemos?*, *O que vamos fazer?* e *Onde vamos descobrir?*. Contudo, mesmo depois da alteração da fase II e da fase III foi muito difícil para o grupo dar resposta a algumas destas questões, sobretudo à questão *o que vamos fazer?*. Assim, para a realização deste projeto, tendo em conta o que o grupo já sabia e o que queria saber, foi necessário que eu e a minha colega fossemos dando sugestões do que poderia ser feito para dar resposta ao que estes queriam descobrir, de forma a compreender se estes concordavam ou não.

Sobretudo no decorrer desta segunda fase eu senti-me muito perdida porque o grupo, apesar de demonstrar muito interesse, não conseguia responder a algumas questões o que me fazia duvidar se realmente faria sentido a concretização daquele projeto. Porém, numa conversa com a educadora compreendemos que as crianças têm maioritariamente três anos, pelo que é normal que algumas vezes seja necessário o adulto apoiar e orientar as suas ideias e as propostas.

Depois de finalizada a fase II, voltou-se então à fase III em que se organizaram diversas propostas, de forma que as crianças dessem resposta às suas curiosidades. No decorrer destas propostas pudemo-nos maravilhar com as descobertas que as crianças iam realizando e com a vontade que tinham em partilhá-las com as restantes crianças, com os adultos da sala e até mesmo com as famílias. Foi isto que nos motivou e encorajou a dar continuidade a este projeto.

No fim do projeto achámos que seria importante conversar com as crianças junto do painel para as crianças responderem às questões do que queriam descobrir. Neste momento foi compreensível que este projeto foi significativo para grande parte do grupo, pois as crianças responderam às questões com alguma facilidade.

As crianças salientaram muito que a horta construída durante o projeto não era só da sala Lumière, mas sim de todo o colégio. Deste modo, fundada a fase III achámos que seria pertinente a concretização da fase IV – divulgação/ avaliação, na qual se convidou uma sala do colégio a visitar a horta e assim, realizar a sua inauguração. Este momento foi significativo para as crianças da sala Lumière, pois foi visível o entusiasmo e o orgulho com que explicavam e divulgavam à sala convidada o que realizaram.

Ainda nesta fase decidimos criar três questões: *Gostaste de realizar o projeto “A semente”?*, *porquê?*; *O que é que gostaste mais de fazer?*; *O que é que aprendeste?* e convidar as crianças a responderem, de forma que estas se autoavaliassem. No fim foi realizado um vídeo com algumas das respostas e foram incríveis as partilhas que as crianças realizaram.

Em suma, esta foi a primeira experiência que tive a trabalhar por projeto tendo sido, por isso, um percurso com muitos altos e baixos. Houve alturas que me apeteceu desistir, achava que as crianças não estavam a aprender nada, mas depois quando via a felicidade delas nas propostas, a mexer na terra, a construir o espantalho, compensava tudo e a vontade de estar ali com elas voltava imediatamente.

Espero que daqui para a frente tenha a possibilidade de utilizar com as crianças esta metodologia de trabalho de projeto, não só porque dá muita voz e agência às crianças, pois parte dos interesses e curiosidades delas e são estas que decidem o que pretendem fazer, mas também porque eu, enquanto educadora de infância, tenho ainda muito para aprender acerca deste mundo que é o trabalho por projeto e só com a prática posso aperfeiçoar a minha ação.

Referências bibliográficas

- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A Metodologia de Trabalho de Projeto*. Areal Editores.

Anexo 10 – Reflexão em contexto de jardim e infância II

Primeira reflexão de Grupo com componente individual: 25 de setembro a 04 de outubro de 2023

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, foi-nos proposta a elaboração de uma reflexão de grupo com componente individual baseada em tudo aquilo que sentimos e vivenciámos ao longo das duas semanas de observação, de 25 a 27 de setembro e de 2 a 4 de outubro.

A instituição que nos foi atribuída para realizar a Prática Pedagógica foi o Jardim de Infância de Pinheiros. O grupo de crianças da Sala 2 é heterogéneo no que diz respeito às idades havendo crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e é constituído por vinte e três crianças.

Ao longo destas duas semanas de observação foram vários os aspetos que se destacaram, porém, sentimos que uns foram mais significativos e que, conseqüentemente, são merecedores da nossa reflexão. Desta forma, ao longo desta reflexão iremos abordar os seguintes pontos: a importância do brincar; a autonomia do grupo e a forma como fomos recebidas na instituição.

Nestes seis dias de observação e interação com o grupo de criança, percebemos que o brincar está presente em grande parte da sua rotina diária. Ao observar as brincadeiras das crianças compreendemos que estas brincam ao faz-de-conta, fazem construções, brincam com legos, constroem puzzles, brincam uns com os outros, sozinhos, brincam na sala, no exterior. Todas estas formas de brincar despertaram o nosso interesse e curiosidade e levou-nos a refletir *Porque é que é tão importante deixar as crianças brincar?*

Segundo Neto e Lopes (2018), a ação de brincar é considerada uma linguagem universal, uma vez que podemos observar esta ação em qualquer local do nosso planeta e de diversos modos. Isto deve-se ao facto de se considerar o brincar como algo inato, algo que nasce connosco (Marques, 2019). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), acrescentam ainda que o brincar é uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva et al., 2016, p. 105).

Contudo, o brincar não é uma simples ação, existe algo muito natural que surge nas crianças quando brincam, que diz respeito ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças (Neto & Lopes, 2018). O brincar das crianças permite-lhes: a aquisição de ferramentas úteis para a vida adulta; o desenvolvimento humano, nos diferentes níveis – cognitivo, social, emocional e motor; conquistar segurança e autonomia; a aprendizagem das diferentes áreas de conteúdo; exprimir a sua personalidade e singularidade; desenvolver a criatividade e a curiosidade; estabelecer relações com os outros; entre outros (Silva et al., 2016; Neto & Lopes, 2018; Marques, 2019).

Os vários benefícios que recaem sobre a ação do brincar leva-nos a pensar no papel do educador. Isto porque, como referem Neto e Lopes (2018), é fundamental que este permita que a criança brinque livremente e que lhe dê tempo e espaço para as suas brincadeiras, sem excluir a possibilidade de o adulto participar nas brincadeiras das crianças, porém sem se intrometer nas suas iniciativas, ou seja, deve ser um participante mais observador (Silva et al., 2016).

Ao longo destas semanas, aproveitamos os momentos de brincadeira para observar as ações das crianças, os seus gostos, as suas preferências, as relações entre eles, entre outros. Para além disso, optámos por participar em algumas das suas brincadeiras de forma a conhecê-las melhor, sendo esta uma oportunidade para conversar com cada criança individualmente, permitindo, assim, criar uma relação de proximidade com cada uma.

No final dos três primeiros dias, optámos por questionar o educador de porque é que as crianças passavam grande parte dos dias em brincadeira livre e este partilhou connosco que considera que o brincar é a melhor forma de as crianças se conhecerem e criar relações. Passados os seis dias de observação, é notório que a relação entre as crianças, essencialmente com as crianças novas no grupo, melhorou consideravelmente. Isto porque, já sabem todas os nomes umas das outras e já conhecem os gostos e as brincadeiras preferidas uns dos outros.

Outro aspeto que fez realçar a nossa atenção foi o facto de as crianças terem quase sempre a possibilidade de decidir se pretendem brincar na sala ou no espaço exterior. Não só porque é dada agência à criança permitindo-lhe decidir onde quer brincar, mas também porque é notória a valorização do espaço exterior.

Marques (2019), defende a ideia de que o espaço exterior deve ser oferecido às crianças com frequência, uma vez que, estes espaços, para além de diminuírem os conflitos, proporcionam brincadeiras que “oferecem experiências sensoriais únicas, inspiram o raciocínio e a imaginação, ajudam a avaliar riscos e a aceitar desafios fora de zonas de conforto” (p. 78). Assim, o espaço exterior é considerado um espaço único, rico e diversificado nas oportunidades educativas, um lugar privilegiado (Silva et al., 2016).

Outro aspeto que chamou a nossa atenção foi a autonomia do grupo de crianças. Sendo este um grupo heterogéneo nas idades e que inclui três crianças com necessidades específicas, esperávamos observar algumas disparidades no que diz respeito à autonomia. Contudo, o grupo é bastante autónomo, mesmo as crianças mais novas, visto que observam as mais velhas e as imitam, mas também porque as crianças mais velhas auxiliam e ensinam as crianças mais novas.

Para terminar esta primeira reflexão, consideramos fundamental refletir acerca da forma como fomos recebidas pelas crianças e pela equipa pedagógica (educador e assistentes operacionais) e a relação que já conseguimos criar com as mesmas. Desde o primeiro dia, que ao longo dos diferentes momentos da rotina, nos incluem nas dinâmicas da sala e partilham connosco aspetos fundamentais, quer acerca das crianças, quer das dinâmicas. Estas partilhas já realizadas e a forma como nos incluíram desde o primeiro dia permite-nos estar mais seguras e confiantes nas nossas ações.

Em suma, estas duas primeiras semanas de observação foram bastante enriquecedoras, possibilitaram-nos, não só conhecer o grupo de crianças e a equipa pedagógica, que nos recebeu com muito carinho, mas também conhecer o funcionamento de toda a sala, grupo de crianças, equipa pedagógica e comunidade educativa.

Além disto, levou-nos também a refletir acerca de um tema tão importante para as crianças – o brincar. Ao longo das nossas intervenções procuraremos possibilitar, às crianças agência e diversos momentos de brincadeira, com diversas intencionalidades.

Componente individual – Maria Dionísio

Estes seis dias que passei na instituição dos Pinheiros foi o primeiro contacto que tive com um jardim de infância da rede pública quer enquanto criança, quer enquanto estudante/ educadora. Deste modo, ao longo destas duas semanas foi, para mim, inevitável realizar algumas comparações entre esta instituição (pública) e as instituições que já frequentei anteriormente (provadas e IPSS).

No primeiro dia, a diferença que mais se fez sobressair foi ao nível da estrutura, pois nesta instituição, por ser a estrutura das escolas do Estado Novo, os espaços interiores que as crianças frequentam são apenas a sua sala e a casa de banho, contrariamente a outras instituições que disponibilizam às crianças salas polivalentes, refeitório, outras salas para atividades, entre outras.

Outro aspeto com o qual nunca tinha contactado é o grupo de crianças ser heterogéneo no que diz respeito às idades. Este é um tema que me tem feito pensar bastante nos últimos dias e acredito que será um tema que me vai inquietar (positivamente) e que será mercador de reflexão e pesquisa quanto às vantagens e desvantagens.

Antes de entrar na instituição acreditava que haver grupos de crianças com idades heterogéneas era uma desvantagem não só para as crianças mais novas que se poderiam sentir frustradas de não serem capazes de fazer o mesmo que as mais velhas, mas também para as mais velhas por terem de realizar as mesmas propostas das crianças mais novas. Contudo, em apenas seis dias na instituição já consegui compreender que na realidade nada disto acontece! As crianças mais novas olham para as mais velhas como um exemplo e tentam fazer o mesmo que elas, mas também as mais velhas sentem-se responsáveis em ajudar as mais novas e é incrível a entajuda e existente no grupo.

Apesar de todas as diferenças, não há contextos perfeitos e este está-me a surpreender pela positiva pois eu vinha para esta instituição com uma ideia que já mudou totalmente, e ainda bem! Este será, portanto, um semestre cheio de aprendizagens pois eu pretendo aproveitar cada oportunidade que me será dada, bem como todos estes desafios distintos aos das restantes instituições das práticas (estrutura da escola, grupo heterogéneo quanto às idades, entre outras).

Referências Bibliográficas

Marques, I. A. (2019). *A Brincar também Se Educa*. Manuscrito.

Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Apei.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/46>