

Um caminho de maravilhamento e descoberta da criança
competente em Educação de Infância e 1.º Ciclo do
Ensino Básico: O brincar com peças soltas

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Adriana Beatriz Baldino da Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, setembro 2025

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

É crucial que a criança descubra por si mesma tanto quanto possível. Se a ajudamos a finalizar cada tarefa, a estamos privando do mais importante aspecto de seu desenvolvimento. Uma criança que consegue as coisas por meio de experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para qual são oferecidas soluções prontas.

Pikler (como citado em Kállo & Balog, 2017, p.6)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, as pessoas que mais amo neste mundo, pelo esforço e dedicação com que garantiram e apoiaram todas as minhas decisões ao longo de tantos anos. É a eles que devo toda a minha gratidão por estar a concretizar este grande sonho. O meu amor por eles é infinito. Grata também à restante família por todo o apoio e encorajamento que plantaram no meu coração. Aos meus sobrinhos, por me fazerem olhar para o futuro e procurar construir uma Educação de Infância humanizada.

Ao Tiago, o amor da minha vida, que tem acompanhado esta minha jornada desde o primeiro dia. Graças à sua paciência e grande capacidade de escuta, ajudou-me a ultrapassar os receios e desafios que a vida universitária coloca. Agradeço-lhe por todo o apoio, dedicação, amor e cuidado.

Às minhas amigas de Leiria, em especial à Carolina, a minha amiga e companheira de casa, com quem partilhei as melhores vivências ao longo destes sete anos e que deixará saudades pela amizade que construímos. À Rute e à Popi, pela longa caminhada que realizámos, sustentada na escuta, empatia, compreensão, amizade, apoio, alegria e amor diário. Sem vocês nada seria igual.

Às professoras Joana e Clarinda, pelas dúvidas que suscitaram em mim como desafios para pensar, pela escuta, empatia e aconselhamento ao longo deste percurso. Às educadoras e professoras que me ajudaram a crescer e a aprender mais sobre este vasto mundo da Educação. Sou hoje uma pessoa melhor graças a todas elas. Por fim, mas não menos importante, aos “meus meninos”, a todas as crianças com quem aprendi o verdadeiro significado do tempo e do espaço que todos temos e ocupamos neste mundo, pelo respeito, amor, dedicação e alegria que trouxeram à minha vida.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Tem como objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas ao longo de dois anos de formação e apresentar um estudo investigativo. O relatório está estruturado em duas partes principais, a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa, organizando-se em capítulos que abordam os contextos educativos experienciados e a investigação realizada.

A primeira parte, de natureza reflexiva, explora as práticas pedagógicas nos contextos da Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na Creche, destaca-se o papel da educadora e a forma como as experiências vivenciadas levam à revisão do espaço pedagógico e à valorização da criança enquanto ser ativo e competente. No Jardim de Infância reflete-se sobre o portefólio como ferramenta pedagógica e a metodologia de trabalho por projeto, realçando o seu contributo para a autonomia e a agência das crianças. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisam-se os desafios enquanto professora, as estratégias diferenciadas e a importância da reflexão contínua para melhorar as práticas pedagógicas.

A segunda parte, a dimensão investigativa, apresenta um estudo sobre o papel das peças soltas no brincar, centrando-se na forma como estas contribuem para a construção de uma imagem de criança competente, capaz e ativa. A investigação recorre a uma metodologia qualitativa, nomeadamente observações naturalistas e registos fotográficos/videográficos, para analisar as intenções das crianças durante o brincar e as descobertas emergentes. Os resultados do estudo indicam a competência da criança durante o brincar com peças soltas, já que age, pensa, comunica, toma decisões e participa ativamente.

Palavras-chave

Brincar, Creche, Imagem de Criança Competente, Intencionalidade, Peças Soltas.

ABSTRACT

This report was developed as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. Its aim is to reflect on the experiences gained over two years of training and to present an investigative study. The report is structured in two main parts, the reflective dimension and the investigative dimension, organised into chapters that address the educational contexts experienced and the research carried out.

The first part, which is reflective in nature, explores pedagogical practices in the contexts of nursery, kindergarten and primary school. In nursery school, the role of the educator is highlighted, as well as how the experiences lived lead to a review of the pedagogical space and the valuing of the child as an active and competent being. In kindergarten, the portfolio is reflected upon as a pedagogical tool and the project-based work methodology, highlighting its contribution to children's autonomy and agency. In Primary Education, the challenges of being a teacher, differentiated strategies and the importance of continuous reflection to improve pedagogical practices are analysed.

The second part, the investigative dimension, presents a study on the role of loose parts in play, focusing on how they contribute to the construction of an image of a competent, capable and active child. The research uses a qualitative methodology, namely naturalistic observations and photographic/videographic records, to analyse children's intentions during play and emerging discoveries. The results of the study indicate the competence of children during play with loose parts, as they act, think, communicate, make decisions and participate actively.

Keywords

Play, Nursery, Image of a competent child, Intentionality, Loose Parts

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xiv
Abreviaturas.....	xv
Introdução.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	2
Capítulo I – Prática Pedagógica em contexto de creche- As Metamorfoses do eu	3
1. Ser Educadora em Creche: partilha de experiências, aprendizagens e desafios vivenciados	3
2. Repensar o Ambiente Educativo e a Criança como um Ser Competente.....	8
3. Os Pilares da Intencionalidade educativa: Observação, Planificação, Avaliação e Reflexão	12
Capítulo II – Prática Pedagógica em contexto de jardim de infância - RE(significar) a Educação de Infância no contexto de Jardim de Infância	15
1. Ser Educadora em Jardim de Infância: o desafio da adaptação em prol da transformação	16
2. O Portefólio: (re)significar vivências e construir a consciência de si como aprendiz	19
3. A criança como agente no trabalho de projeto	21
PARTE II – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	25
Capítulo III – Prática Pedagógica em contexto de Ensino do 1.º CEB- 2.º ano.....	26
1. Atravessar o desconhecido: o início de ser professora	27

2.	Diferenciar é cuidar: o gesto pedagógico como resposta à diversidade e à competência do aluno	30
3.	Pequenos gestos, grandes mudanças: Redesenhar o espaço e o olhar avaliativo	33
Capítulo IV – Prática Pedagógica em contexto de Ensino do 1.º CEB- 4.º ano.....		35
1.	Entre o Receio e a Voz: (Re)descobrir-me como professora	36
2.	Aprender para ensinar: O desafio da dupla aprendizagem	40
3.	A escola que abre portas: Construir Pontes com as Famílias.....	43
PARTE III – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....		46
Capítulo I - Enquadramento teórico		46
1.1.	Peças soltas: Pedacos de Imaginação na construção da imagem de bebé e criança competente	46
1.1.1.	Peças soltas e as suas potencialidades	46
1.2.	A garantia da infância- O brincar como garantia de direito	49
1.2.1.	Brincar: O pulsar da infância.....	49
1.2.2.	A exploração como intencionalidade: O papel do educador	51
1.3.	A construção da imagem de bebé e criança competente	53
1.3.1.	A criança competente: Entre o reconhecimento e a construção	53
1.3.2.	A imagem de bebé e a criança em contexto de Creche	55
1.3.3.	O espelho da infância: A imagem do bebé e da criança no olhar do educador	56
1.3.4.	O educador como arquiteto de oportunidades: Ambientes potenciadores da competência do bebé e da criança.....	57
Capítulo II - Metodologia de Investigação		59
2.1.	Pertinência e justificação do estudo.....	59
2.2.	Questão de partida e objetivos de investigação	61
2.3.	Opções metodológicas.....	61
2.4.	Contexto e participantes do estudo.....	62

2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	63
2.6. Técnica de análise de dados	64
2.7. Procedimentos do estudo	64
Capítulo III - Apresentação e discussão de resultados	677
1. O brincar como espaço de ações e descobertas	67
1.1. Sessão 1	67
1.2. Sessão 2	70
1.3. Sessão 3	71
1.4. Sessão 4	74
1.5. Sessão 5	77
1.6. Sessão 6	79
2. Peças soltas como palco das intenções das crianças.....	85
3. Peças soltas: caminhos de reflexão sobre o brincar.....	87
Capítulo IV – Considerações finais	90
4.1. Conclusões do estudo	90
4.2. Limitações do estudo	91
4.3. Recomendações futuras	92
Conclusão do relatório.....	93
Bibliografia.....	95
APÊNDICES	1
Apêndice I- Reflexão Individual da semana de 23 a 25 outubro de 2023.....	2
Apêndice II – Reflexão individual da semana de 11 a 13 de dezembro de 2023	6
Apêndice III- Reflexão individual da semana de 16 a 18 outubro de 2023	8
Apêndice IV- Reflexão individual dos dias 30 e 31 de outubro de 2023.....	11
Apêndice V- Planificação da semana de 8 a 9 de janeiro de 2024.....	14
Apêndice VI- Exemplo de uma observação Naturalista no momento do brincar	21

Apêndice VII- Documentação Pedagógica de três explorações no contexto de creche	22
Apêndice VIII- Mini-Histórias construídas no contexto de creche.....	25
Apêndice IX- Reflexão individual da semana de 27 a 29 de maio de 2024.....	27
Apêndice X- Planificação da semana de 22 a 24 de abril de 2024 em formato Tabela	31
Apêndice XI- Planificação da semana de 6 a 8 de maio de 2024.....	46
Apêndice XII- Reflexão individual da semana de 3 a 5 de junho de 2024	50
Apêndice XIII - Exemplo de documentação do portefólio digital da criança	55
Apêndice XIV- Carta escrita pela criança (com ajuda) dirigida à família	57
Apêndice XV- Planificação do trabalho de projeto construída com as crianças em parceria com as mestrandas	58
Apêndice XVI- Reflexão individual da semana de 22 a 24 de abril de 2024.....	59
Apêndice XVII - Reflexão individual da semana de 14 a 16 de outubro de 2024	62
Apêndice XVIII- Tarefas de português construídas para a turma- geral e adaptada..	67
Apêndice XIX- Tarefa de diferenciação pedagógica- Método das 28 palavras	68
Apêndice XX- Ficha de avaliação de Estudo do Meio e respetivos critérios de avaliação	70
Apêndice XXI- Reflexão individual dos dias 9 e 11 de junho de 2025	73
Apêndice XXII- Reflexão individual da semana de 26 a 28 de maio de 2025	78
Apêndice XXIII- Reflexão individual da semana de 31 a 2 de abril de 2025	82
Apêndice XXIV- Reflexão individual dos dias 22 e 23 de abril de 2025	88
Apêndice XXV- Autorização para a recolha de dados dos Educandos para o estudo	94
Apêndice XXVI- Ficha do Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria	95
Apêndice XXVII- Modelo da grelha de observação da criança	96
Apêndice XXVIII- Transcrições das ações das crianças e respetiva análise da quarta sessão	97

Apêndice XXIX- Tabela de evidências de palavras, sons e frases pronunciadas pelas crianças durante a sessão 5	100
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Primeira disposição na proposta educativa.....	5
Figura 2- Segunda disposição na proposta educativa.....	5
Figura 3- Exploração das crianças na proposta educativa.....	6
Figura 4- Exploração de Natal das crianças na sala	7
Figura 5- Exploração das nozes na estação do outono	11
Figura 6- Momento do brincar faz-de-conta das crianças no salão da instituição	13
Figura 7- Crianças a construir um forte no momento do brincar	16
Figura 8- Criança E a explorar a sequência numérica no momento do brincar.....	17
Figura 9- Criança a brincar ao faz-de-conta na área da casinha.....	17
Figura 10- Duas crianças do grupo de sala a construir uma torre no momento do brincar	17
Figura 11- Grupo de sala na rua a desenvolver as atividades anteriormente planificadas em grande grupo	17
Figura 12- A criança M a desenvolver o portefólio digital no portátil da mestranda	21
Figura 13- Mapa de trabalho de projeto com as pesquisas a realizar e os grupos responsáveis.....	22
Figura 14- Pesquisa em enciclopédias.....	22
Figura 15- Crianças M e A a construírem o vulcão de papel de jornal e cola branca	23
Figura 16- Crianças a construírem o vulcão de argila.....	23
Figura 17- Grupo de sala a votar no seu vulcão preferido.....	24
Figura 18- Um dos pequenos grupos do trabalho de projeto a realizar a experiência da lava no vulcão de papel de jornal e cola branca	24
Figura 19- Um dos pequenos grupos a realizar a experiência da lava no vulcão de argila	24
Figura 20- Um dos pequenos grupos de trabalho a realizar a experiência da lava no seu vulcão	24
Figura 21- Uma das crianças da sala a re(visitar) as vivências do trabalho de projeto através da documentação pedagógica.....	25
Figura 22- Uma das crianças da sala a folhear a documentação pedagógica e a partilhar com colegas da outra sala da instituição.....	25
Figura 23- Tarefa de matemática construída para a turma explorar situações problemáticas.....	31

Figura 24- Tarefa de matemática de números até 10- adaptada	31
Figura 25- Tarefa de matemática com situações problemática de adição e subtração até 20	31
Figura 26- Aluno M a utilizar lápis para realizar contagens	32
Figura 27- Aluno M e o seu grupo numa tarefa de matemática- caça ao tesouro	32
Figura 28- Estratégias pedagógicas para a aprendizagem da matemática.....	33
Figura 29- Aula de estudo do meio com a exploração do tema da dentição	34
Figura 30- Trabalhos de grupo em sala de aula.....	34
Figura 31- Alunos em sala de aula a trabalhar em grupos sobre o tema das catástrofes naturais	42
Figura 32- Alunos a construir cartazes informativos sobre os aparelhos que ajudam a prevenir as catástrofes naturais.....	43
Figura 33- Alunos a aprenderem as danças tradicionais portuguesas	44
Figura 34- Alunos em sala de aula a praticarem um teatro da sua autoria	44
Figura 35- Aluno T a apresentar um gráfico circular construído no computador com os dados recolhidos nas entrevistas aos avós	44
Figura 36- Aluna com o livro da 4.º Classe da avó (nova edição)	45
Figura 37- Fotografia do avó de uma das alunas.....	45
Figura 38- Fotografia da avô de um dos alunos	45
Figura 39- Exposição do projeto realizado pela turma na sala do 4.º ano.....	45
Figura 40- Caixa do tempo da exposição do projeto do 4.º ano	45
Figura 41- Mensagem deixada na caixa do tempo por um dos avós de um dos alunos do 4.º ano	45
Figura 42- Apresentação do projeto do 4.º ano “Tesouros do nosso tempo- Memória dos nossos avós” à comunidade educativa.....	45
Figura 43- Amélia a explorar os tubos de plástico	67
Figura 44- Joana a criar uma sequência/padrão de cores com um tubo e rolos de espuma coloridos Madalena a derrubar a sua torre de rolhas cortiça com ajuda de um tubo de plástico.....	68
Figura 45- Madalena a derrubar a sua torre de rolhas cortiça com ajuda de um tubo de plástico	68
Figura 46- Tiago a construir uma torre de rolhas de cortiça durante o seu brincar com peças soltas	68
Figura 47- Miguel a explorar os dois tubos de plástico durante a sessão.....	68

Figura 48- Ana a colocar os rolos de espuma nos dedos durante a exploração	68
Figura 49- Ana a encaixar as cápsulas de café	70
Figura 50- Miguel a utilizar a mesma exploração que a Ana- encaixe e empilhamento	70
Figura 51- André a organizar em fila as cápsulas de café sobre o pedaço de madeira ..	70
Figura 52- Joana a inserir as cápsulas de café no tubo de cartão grande	70
Figura 53- Amélia a utilizar o pedaço de madeira para brincar ao faz-de-conta.....	71
Figura 54- Tiago a espreitar através da bobine de plástico durante o brincar	71
Figura 55- Ana a utilizar os pedaços de tecido para se vestir e desfilar no salão.....	72
Figura 56- Joana a empilhar as bobines no momento da exploração	72
Figura 57- Miguel a soprar e a fazer sons com ajuda do rolo de papel	72
Figura 58- Madalena a espalhar as rolhas de plástico no chão e a empurrar com um rolo de papel.....	72
Figura 59- Ana a organizar as cápsulas de café e, de seguida, empilhando-as	80
Figura 60- Miguel a brincar com cápsulas de café e um tubo de cartão	80
Figura 61- André no momento da exploração das peças soltas.....	81
Figura 62- Tiago a explorar dois tubos de cartão com grande entusiasmo	81
Figura 63- Joana a observar o tubo de cartão e o ambiente envolvente	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Descrição das sessões de recolha de dados	65
Tabela 2- Quadro-síntese da sessão 1	69
Tabela 3- Quadro síntese da sessão 3 e da sessão 4	73
Tabela 4- Quadro-síntese das sessões 4, 5 e 6.....	82
Tabela 5- Transcrições das ações das crianças e respetiva análise.....	97
Tabela 6-Tabela de evidências de palavras, sons e frases pronunciadas pelas crianças na sessão 5	100

ABREVIATURAS

ESECS- Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

EI- Educação de Infância

IPL- Instituto do Politécnico de Leiria

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

PP – Prática Pedagógica

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorre na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Este trabalho resulta de um percurso formativo e investigativo que articula teoria e prática, evidenciando a complexidade e a profundidade das aprendizagens realizadas nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estruturado em três dimensões fundamentais, dimensão reflexiva no contexto de creche, dimensão reflexiva no contexto de 1.ºCEB e, por fim a dimensão investigativa. O relatório aborda, na primeira e na segunda parte, uma análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas implementadas nos diferentes contextos educativos. Este percurso contempla os desafios enfrentados, as aprendizagens alcançadas e as estratégias adotadas para superar as adversidades, com particular atenção às especificidades da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte é dedicada a um estudo empírico realizado em contexto da Creche. Este estudo centra-se no papel das peças soltas na construção da imagem de criança competente, capaz e ativa durante o brincar.

O brincar com peças soltas deve ser encarado como uma prática que visa garantir os direitos das crianças, nomeadamente o direito de brincar e o papel ativo da criança no seu processo de descoberta. Assim, o estudo pretende investigar como é que o brincar contribui efetivamente para o desenvolvimento da imagem de criança competente, que descobertas emergem durante o brincar com peças soltas e como é refletido o seu contributo na construção de uma imagem de criança competente. Além disso, pretende-se compreender os motivos pelos quais é necessário refletir a imagem de criança e por que razão a competência da criança nem sempre é reconhecida desde o nascimento, desafiando as conceções vigentes na sociedade.

Por fim, são expostas as considerações finais relativas a esta investigação, destacando-se as suas limitações e recomendações futuras. No final do relatório, é apresentada a conclusão, que faz menção às aprendizagens e aos conhecimentos desenvolvidos durante o percurso académico, bem como as referências bibliográficas e os apêndices mencionados no relatório.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A presente reflexão incide sobre a minha experiência enquanto educadora de infância em formação contínua, num percurso marcado por uma evolução constante, sustentada na prática pedagógica, na escuta atenta dos contextos educativos e na análise crítica das decisões tomadas no quotidiano com base nos interesses e necessidades das crianças. A Educação de Infância constitui um espaço privilegiado de descoberta e desenvolvimento integral, onde a criança cresce de forma holística (Marques et al., 2024). Neste sentido, pretendo refletir sobre o papel que desempenhei enquanto educadora que proporcionou ambientes acolhedores, estimulantes e significativos que reconheceram e respeitaram a criança enquanto sujeito de direitos, conhecimentos e competências.

A presente parte do relatório está organizada em dois capítulos que retratam experiências distintas, mas complementares, no âmbito da prática pedagógica em creche e jardim de infância. O primeiro capítulo, intitulado “Prática Pedagógica em Contexto de Creche- As Metamorfoses do Eu”, centra-se na construção da minha identidade profissional num momento inicial do meu percurso, marcado por aprendizagens profundas, conflitos internos e um aprofundamento do meu conhecimento sobre o meu papel na relação com os bebés e com a especificidade do cuidado educativo. A metáfora da metamorfose representa o movimento de transformação pessoal e profissional que emergiu neste contexto.

O segundo capítulo, “Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância- Re(significar) a Educação de Infância no Contexto de Jardim de Infância”, reflete uma fase mais consolidada da minha prática, na qual aprofundei a minha compreensão sobre o meu papel de educadora e a intencionalidade das minhas ações. Neste contexto, emergiu a importância do brincar, da escuta ativa, da participação das crianças nas vivências do Jardim de Infância, e da cocriação do conhecimento como elementos centrais de uma pedagogia reflexiva, democrática e transformadora.

A organização dos capítulos reflete uma progressão lógica e formativa, desde a construção do eu profissional na Creche, num ambiente mais silencioso e sensorial, até à redescoberta do sentido da prática no Jardim de Infância, num contexto mais verbal, investigativo, participativo e partilhado em termos de aprendizagens. Trata-se de um percurso no qual cada experiência contribuiu para a consolidação da minha identidade profissional mais consciente, crítica e comprometida com os direitos e a dignidade da infância.

CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE- AS METAMORFOSES DO EU

No início, mãos são tudo para a criança. As mãos são a pessoa, o mundo.

Pikler (s.d., s/p)

A presente reflexão, elaborada no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância-Creche, contextualiza e expressa o meu percurso de experiências e aprendizagens vivenciadas em contexto de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na zona urbana da cidade de Leiria. O grupo com o qual realizei a minha prática pedagógica, à data de início, era constituído por 18 crianças, com idades compreendidas entre os 18 e os 36 meses. No entanto, uma criança do sexo feminino saiu da instituição e, posteriormente, a sua vaga foi ocupada por uma criança do sexo masculino. Deste modo, à data de conclusão da prática pedagógica, o grupo permaneceu com 18 crianças, constituído por sete crianças do sexo masculino e onze crianças do sexo feminino. Nesta reflexão, apresento e desenvolvo três subtópicos que saliento como importantes no decurso da minha prática: *Ser Educadora em Creche: partilha de experiências, aprendizagens e desafios vivenciados*; *A Creche com Outros Olhos: Repensar o Ambiente Educativo e a Criança como um Ser Competente*; e *o Ciclo da intencionalidade pedagógica: Observar, Planear, Agir e Refletir na Creche*.

1. SER EDUCADORA EM CRECHE: PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E DESAFIOS VIVENCIADOS

No início da Prática Pedagógica, sentia-me ansiosa e apreensiva por ir para um contexto com crianças tão pequenas. Acredito que este medo advinha da minha falta de confiança e insegurança nas minhas capacidades, mas sobretudo por nunca ter experienciado uma prática pedagógica no contexto de Creche. Muitas questões inundaram o meu pensamento: Como me vão receber? Como será a rotina das crianças? Será que vão gostar de mim e “daquilo” que vou fazer com e para elas? Se cada criança é um ser individualizado, como vou intervir para chegar a todos? Que caminho tenho de traçar para acompanhar o seu desenvolvimento e potenciar aprendizagens? Qual o papel que vou desempenhar sem me sobrepor às crianças?

O início deste capítulo da minha vida profissional foi marcado por algumas questões, mas a principal delas foi a seguinte questão “O que é ser educadora de infância em contexto de Creche?” Até ao momento ainda não tinha nenhuma experiência que me permitisse compreender o que é ser educadora numa sala de creche, mais propriamente com crianças de 2 anos.

De acordo com Laevers (2005b, como citado em Carvalho e Portugal, 2017), todo o modelo para a infância deve contemplar, independentemente do seu contexto, seis características essenciais: o

reconhecimento da competência da criança, assumindo-a como um ser ativo e capaz de participar no seu próprio processo educativo; a flexibilidade para a iniciativa espontânea e o currículo emergente, permitindo que os interesses das crianças guiem a ação pedagógica; a criação de um ambiente estimulante e multifacetado, que convide à exploração e à descoberta; o foco no desenvolvimento representativo, valorizando a capacidade da criança de recriar mentalmente as experiências vividas; a prática dialógica como eixo social, promovendo a interação significativa entre criança e adulto; e, por fim, uma observação rigorosa e avaliação contínua, fundamentais para ajustar as práticas educativas e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Estas dimensões interligam-se para construir um ambiente educativo verdadeiramente centrado na criança, que valoriza a sua autonomia, curiosidade e capacidade de interpretar o mundo que a rodeia.

De acordo com o decreto-lei 241/2001 de 30 de agosto, o educador “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Anexo n.º 1, capítulo II, n.º 3, alínea a). O papel da educadora de infância vai além da observação e planificação de atividades, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Embora este documento destaque a importância da observação da criança, bem como dos pequenos e grandes grupos, com vista à elaboração de atividades e projetos que atendam às suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, aprendi que a prática pedagógica no contexto da educação de infância envolve uma relação muito mais complexa e profunda.

Durante a minha prática, compreendi que ser educadora é saber observar, investigar, escutar, com o objetivo de desenvolver a nossa intervenção educativa em torno das características das crianças e do grupo. Pensar em aspetos inerentes ao papel de educadora de infância em creche é afastarmos dos nossos interesses próprios e criarmos uma imagem das crianças na ação educativa como agentes do seu próprio processo de aprendizagem e descoberta do mundo. A relação entre a educadora e a criança deve ser compreendida como um processo de interação constante. Aprendi que a educadora deve garantir que os direitos da criança sejam respeitados, nomeadamente o direito de brincar, de ser ouvida e de ser vista. Estes direitos estão consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e são essenciais para o desenvolvimento pleno da criança. Não se trata apenas de proporcionar condições para a aprendizagem cognitiva, mas também de garantir um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sinta livre para expressar-se, explorar o mundo e ser ouvida nas suas opiniões e sentimentos.

Rinaldi (2013, como citado em Martins, 2021), afirma que “o que pensamos sobre as crianças (...) torna-se um fator determinante na definição de sua identidade social e ética, de seus direitos

e dos contextos educacionais oferecidos a elas” (p. 17). Assim, a concepção que desenvolvemos acerca da imagem da criança é crucial para que se sinta verdadeiramente escutada e vista, percebendo que é fundamental a sua participação ativa e partilha dos seus interesses com o adulto, caminhando e construindo o seu próprio caminho. Com o decorrer da minha ação pedagógica, compreendi que o foco seria sempre a criança e que teria de ter em consideração o seu próprio ritmo. Neste sentido e considerando a minha experiência em contexto de Creche, compreendi que, quando olhamos para nós, como educadoras responsáveis e cuidadoras de um grupo, proporcionamos um ambiente de qualidade, tendo em consideração as necessidades das crianças. Considero que uma educadora de infância é semelhante a um polvo, que, com os seus oito braços, deve assegurar o cuidado, a atenção, o carinho, a escuta, o bem-estar, a estabilidade, o amor e a paciência para as suas 18 crianças numa sala muitas vezes com poucos metros quadrados.

Nas primeiras semanas de prática pedagógica, enfrentei momentos de grande desafio emocional, marcados por episódios de choro frequente devido a sentimentos de incapacidade e frustração perante práticas educativas com as quais não me identificava. Este cenário intensificou o meu receio de adotar abordagens diferentes e de não corresponder às expectativas da equipa pedagógica e da supervisão. No entanto, as reuniões de acompanhamento com a minha professora supervisora revelaram-se um ponto de viragem fundamental na minha evolução. Estas sessões proporcionaram-me uma nova perspetiva sobre a educação de infância, oferecendo-me ferramentas analíticas e reflexivas que foram determinantes para a construção do meu pensamento pedagógico.

Um exemplo concreto deste processo ocorreu durante a implementação da minha primeira proposta educativa, que consistia na introdução de elementos da natureza na sala com o objetivo de suscitar a curiosidade e promover a exploração por parte das crianças. Na organização inicial dos materiais, procurei facilitar o acesso e a interação das crianças, não me preocupando com a possibilidade de se sujarem, pois considerava esse aspeto uma parte natural da experimentação. Contudo, a reação das crianças não correspondeu às minhas expectativas: algumas demonstraram dificuldades em explorar os materiais, enquanto outras não manifestaram qualquer interesse em interagir com os elementos disponibilizados. Este episódio foi profundamente frustrante e gerou dúvidas sobre a minha capacidade de planear propostas eficazes.



Figura 1- Primeira disposição na proposta educativa



Figura 2- Segunda disposição na proposta educativa

Foi através do diálogo com o meu par pedagógico e com a educadora cooperante que compreendi a necessidade de ajustar a forma como os materiais estavam dispostos e apresentados. Esta reflexão conjunta permitiu-me reconhecer que a forma como os recursos são introduzidos às crianças desempenha um papel crucial na promoção do interesse e da interação. Esta experiência não só ampliou o meu entendimento sobre o planeamento pedagógico, como também reforçou a importância da colaboração e da supervisão como alicerces no processo de desenvolvimento profissional. A partir desse momento, compreendi que ser educadora é cuidar dos outros, mas também é essencial cuidar de nós próprias e da nossa criança interior. O adulto desempenha um papel fundamental na desconstrução das suas próprias emoções e experiências, pois só quando estamos emocionalmente equilibrados podemos ajudar as crianças de forma eficaz nesse processo de autoconhecimento e na resolução de conflitos cognitivos. Como a professora Joana sempre me dizia: “Para cuidarmos dos outros, precisamos antes de cuidar de nós”, e foi precisamente esse ensinamento que me permitiu crescer e amadurecer enquanto educadora.



Figura 3- Exploração das crianças na proposta educativa

Ser educadora de infância é viver um papel complexo e profundamente enriquecedor, pois não basta apenas desempenhá-lo, já que este é algo temporal, ao passo que viver implica uma experiência contínua e profunda. Desempenhar o papel de educadora implica cumprir funções específicas, mas viver esse papel significa criar e nutrir relações significativas com as crianças, as suas famílias e a comunidade educativa. Este percurso profissional está repleto de desafios diários, especialmente no contexto de creche, onde a presença da educadora assume um papel central, uma vez que é através dela que se assegura um ambiente seguro, afetivo e propício ao desenvolvimento. Neste espaço, a educadora deve garantir que todas as crianças, mesmo as mais autónomas e competentes, sejam vistas, escutadas e compreendidas por todos à sua volta. A experiência permite compreender que o papel da educadora vai além da execução funcional, passando pela escuta ativa, pela observação atenta e pela reflexão constante, respeitando o tempo e os interesses da criança. Viver o papel de educadora é, portanto, estar imersa no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, sendo uma facilitadora e uma cuidadora que se envolve com a vida das crianças de maneira genuína e profunda.

O percurso foi cansativo, frustrante e desafiante, mas, acima de tudo, profundamente enriquecedor. Foi uma experiência inesquecível com um grupo de crianças atentas, ativas, curiosas, comunicativas e interessadas. Esta oportunidade revelou-se particularmente marcante por ser a minha primeira experiência em contexto de creche e por me permitir conhecer melhor

as crianças e explorar mais profundamente as minhas capacidades enquanto futura educadora. Através deste processo, consegui descobrir mais sobre mim, sobre aquilo que posso oferecer e sobre a minha identidade pedagógica. Compreendi que momentos simples, como estar presente durante as rotinas diárias, podem ser mais enriquecedores para observar e identificar as evoluções no desenvolvimento das crianças do que as atividades mais estruturadas e orientadas pela educadora.

No início, eu e a minha díade pedagógica, estávamos muito focadas em acompanhar simultaneamente as propostas educativas, negligenciando a riqueza dos momentos de brincadeira na sala ou noutros espaços. Só com o tempo percebemos que, durante as interações espontâneas, as crianças revelam comportamentos, interesses e ações que, muitas vezes, são mais significativos e genuínos do que os que emergem nas atividades dirigidas. Esta reflexão reforçou a importância de valorizar os momentos do quotidiano como oportunidades pedagógicas essenciais e ajudou-me a compreender que a observação atenta e intencional é uma ferramenta indispensável para acompanhar e apoiar o desenvolvimento infantil de forma integrada e significativa.

Segundo Fochi, (2015) cabe ao adulto apresentar o mundo às crianças, garantindo que a novidade que elas trazem consigo possa dialogar com a tradição, criando um espaço de transformação. Esta conceção exige da educadora um olhar sensível, que valorize a criança como agente do seu próprio processo de descoberta e aprendizagem, respeitando o seu ritmo e promovendo experiências desafiantes e significativas (Marques et al, 2024). Assim, ser educadora é aceitar que a aprendizagem é partilhada, que crescemos juntos com as crianças e que o nosso papel é também refletir sobre a



Figura 4- Exploração de Natal das crianças na sala

nossa prática para criar ambientes que respeitem e estimulem o desenvolvimento integral da criança. Ser educadora é possibilitar que a criança brilhe sem que ninguém apague a sua luz, ajudando-a a descobrir e explorar o mundo à sua volta, respeitando a sua individualidade e as suas capacidades. É ser guia, apoiando cada passo, incentivando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico. É criar um ambiente de acolhimento e segurança, onde a criança se sinta livre para se exprimir, experimentar e crescer de forma plena e autêntica (Marques et al., 2024). Em cada pequeno gesto, há um mundo de possibilidades e um futuro a construir com amor, dedicação e compromisso.

Ser educadora é dar abraços, mesmo que não tenhamos braços suficientes. É ouvir 18 crianças, mesmo que tenhamos apenas dois ouvidos, é olhar para todos, mesmo que tenhamos apenas dois olhos. É dar o nosso melhor, colocando o coração em cada gesto, em cada palavra, em cada atenção. Ser educadora é dar o nosso melhor, mesmo quando os recursos são limitados, pois é no

amor e na dedicação que encontramos forças para ir além. Todas as crianças merecem sentir-se vistas, ouvidas e cuidadas, e é isso que faz a diferença no seu crescimento. A creche não é apenas um espaço físico, mas um ambiente de cuidado, onde a criança é vista de forma integral, com as suas necessidades, emoções e potencialidades. Aqui, cada momento é uma oportunidade de crescimento mútuo, em que a educadora aprende tanto quanto a criança aprende com ela. Além disso, é crucial que a educadora foque a sua atenção no grupo de crianças, demonstrando sensibilidade nos cuidados prestados durante a rotina. Esse foi um dos aspetos importante na reflexão relativa à semana de 23 a 25 de outubro de 2023¹ de Prática Pedagógica em contexto de creche:

Ser educadora é saber dar um abraço, um carinho, uma palavra no momento certo. Mas também ser educadora é dar espaço, dar tempo (...) Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e proteção durante os preciosos primeiros anos de infância (Caldwell, 1995:471, como citado em Bairos, 2015, p. 14).

2. REPENSAR O AMBIENTE EDUCATIVO E A CRIANÇA COMO UM SER COMPETENTE

O ato de repensar implica uma revisão crítica e transformadora da forma como compreendemos a criança e o espaço em que ela se desenvolve. Repensar implica questionar e desafiar as conceções tradicionais, reconhecendo que a criança é um sujeito ativo e competente no seu processo de aprendizagem. Este processo de reflexão exige que, enquanto educadora, reformule as minhas práticas pedagógicas e as condições do ambiente educativo, de modo a promover a participação, a autonomia e a iniciativa da criança. Reflete a necessidade de as crianças não serem vistas apenas como recetores passivos de aprendizagem, mas como seres ativos, capazes de transformar e dar sentido ao seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Valentini (2002a), a construção da competência da criança está

fortemente influenciada pelo ambiente de aprendizagem. Geralmente, indivíduos que percebem a si próprios como altamente competentes em determinado domínio (cognitivo, social e/ou físico) são mais intrinsecamente motivados na manutenção do interesse nas atividades e são mais inclinados a demonstrar esforço (Ames, 1992a, b; Nicholls, 1984, 1989). (p.62)

Repensar o ambiente educativo implica, portanto, não só reconhecer a criança como um ser competente, mas também criar condições que permitam o desenvolvimento pleno dessa competência, possibilitando um diálogo transformador com o mundo. A tarefa da educadora é,

¹ Vide Apêndice I- Reflexão Individual da semana de 23 a 25 de outubro de 2023

assim, apresentar o mundo à criança e apresentar a criança ao mundo, estabelecendo um processo de aprendizagem em que a tradição e a inovação se encontram e se enriquecem mutuamente.

O contexto de Creche “é uma “gramática” onde escuta, diálogo e parceria são conceitos-chave para aprender a aprender, em afetuosa relação” (Peças, 2020, como citado em Barbeiro, janeiro/abril de 2022, p. 28). Um exemplo claro de escuta e diálogo com as crianças, no qual é mais importante dar espaço do que seguir rigidamente o planejado, pode ser observado na reflexão de 11 a 13 de dezembro de 2023². Durante uma atividade em que se discutiam os animais da quinta, uma criança interrompeu o momento para falar sobre os animais da selva. Em vez de desconsiderar essa iniciativa, optei por deixar de lado o que estava planejado e aproveitei a oportunidade para explorar com o grupo a temática dos animais da selva. Para tornar a conversa mais interessante e envolvente, reproduzi os sons e gestos corporais desses animais, estimulando a imitação por parte das crianças. A interação com animais como o elefante, o leão, o macaco e o rinoceronte não só enriqueceu a aprendizagem, como também promoveu a participação ativa das crianças, que se sentiram valorizadas pelas suas contribuições e curiosidades. Este momento ilustra como a flexibilidade como educadora em adaptar-me aos interesses e ao ritmo das crianças pode resultar numa aprendizagem mais significativa e integrada, reforçando a ideia de que o ambiente educativo deve ser um espaço de diálogo e respeito pela autonomia da criança. E Folque (2018, como citado em Barbeiro, janeiro/abril de 2022) complementa a ideia anterior, referindo

o respeito pela individualidade da criança e pelo tempo de cada uma, (...) a procura da construção de uma relação afetiva verdadeiramente significativa (...), as muitas formas de ser e de estar a ser criança e ter nesta forma de estar uma bússola que nos vai guiando e orientando na profissão (p. 28).

Portanto, creche é relação, que engloba todos os intervenientes da ação educativa. É uma relação que começa a partir da interação, sendo este um processo gradual e cuidadoso, porque cada criança tem a sua essência e devemos respeitar o seu tempo para, pouco a pouco, conseguirmos construir uma relação de afeto e confiança. Como referido na reflexão relativa à semana de 16 a 18 de outubro de 2023 ³de Prática Pedagógica em contexto de creche,

Apesar de ainda estar a conhecer cada criança na sua singularidade, eles também o fazem para a minha pessoa. Os vínculos criam-se com base no tempo, paciência e dedicação com o outro. Tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a

² Vide Apêndice II- Reflexão Individual da semana de 11 a 13 de dezembro de 2023

³ Vide Apêndice III- Reflexão Individual da semana de 16 a 18 de outubro de 2023

descodificar os sinais e comportamentos do outro [...] é um processo moroso, complexo, que, por vezes, para as crianças, as deixa suscetíveis, apesar de demonstrarem ser seres sociáveis.

Os vínculos que se criam são fulcrais para um ambiente educativo de qualidade, considerando a criança como agente nas experiências educativas. Para que este ambiente educativo seja de qualidade, é necessário que a equipa educativa esteja disposta e unida em prol do processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. A participação da criança é um direito, tal como é declarado na convenção dos Direitos da Criança (1989), nos artigos 12.º e 13.º, respetivamente: “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p. 13); e “a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras” (p. 13). Posto isto, é notório que a voz da criança é um direito e não apenas uma prática que o educador de infância acolhe e garante nos contextos educativos

O ritmo diário deve ir ao encontro da criança e não da rotina da instituição. Nas primeiras semanas de prática pedagógica, senti-me inicialmente apreensiva em relação à rigidez imposta pela rotina. No entanto, com o decorrer das semanas, percebi que a rotina proporcionava uma segurança essencial para que a criança compreendesse a sucessão de momentos do seu quotidiano. No contexto de Creche, aprendi que ser educadora envolve estar presente em todos os momentos da rotina da criança, desde o acolhimento até à despedida, passando pelos lanches da manhã e da tarde, higiene, alimentação, entre outros. Ser educadora é estar presente em todos os momentos em que a criança precisa de nós. Mesmo que se mostre autónoma, capaz, competente a criança necessita de ser vista e observada pelo adulto para sentir segurança. Segundo Portugal (2002;2011, como citado em Torrão, 2016),

é ao adulto, pais e educadores, que cabe garantir um ambiente saudável, rico em experiências e em rotinas diárias que confirmam à criança a segurança emocional e a motivação para que tenha vontade e prazer em aprender na escola, em casa e durante toda a sua vida. (p. 37)

No início da prática pedagógica, foi um desafio olhar para as crianças e acreditar nas suas competências, uma vez que, por serem tão pequenas, tendemos a pensar que necessitam da nossa intervenção constante. Muitas vezes, julgamos que o nosso conhecimento é o mais adequado, sem, contudo, dedicar a devida atenção aos interesses e necessidades das crianças, o que se revelou uma ideia que desconstruí. A minha visão de criança como um ser competente foi sendo construída de forma gradual, nos momentos de brincadeira, à medida que fui implementando práticas educativas e refletindo sobre as experiências vivenciadas e partilhadas com as crianças. A reflexão contínua e as aprendizagens retiradas da minha prática pedagógica permitiram-me identificar e compreender que o ritmo da criança deve prevalecer sobre o tempo imposto pela

rotina estabelecida pelo adulto. Como ilustrado na nota de campo presente na reflexão dos dias 30 e 31 de outubro de 2023⁴, o episódio com a criança M mostra claramente como esta, à sua maneira e de acordo com o seu ritmo, assume a responsabilidade de construir e partilhar experiências, demonstrando a sua competência nas relações de brincadeira.

Nota de campo:

(M- criança, I-interveniente)

A criança M durante as brincadeiras no salão tinha consigo 6 bobinas de plástico usadas para enrolar os cabos. Este começou a colocá-los lado a lado e sentou-se sobre eles. Depois olhou ao seu redor como se procurasse algo ou alguém. E quando o seu olhar foi dirigido a mim, chamou-me.

M- Adiana

I- Sim, M.

M- Fiz mai paa ti, senta.

Sentei-me como ele me pediu, sem questionar nada sobre o que ele construiu.

I- E agora?

O M olhou para mim, sorriu, deu-me um abraço, como se agradecesse por ter aceitado brincar com ele e sentar-me sobre o que ele construiu. Depois perguntei-lhe:

I- O que é isto que construiste M?

M- o shufá

I- Muito confortável este sofá que fizeste.

O M sorriu mais uma vez e ficou ali durante uns segundos ao meu lado sem dizer uma palavra, apenas a olhar ao seu redor e a observar aquilo que tinha feito. Depois, decidi perguntar ao M se aquele sofá tinha almofadas porque me doía muito as costas. O M levantou-se retirou uma bobina do seu lado direito e colocou atrás das minhas costas, tentando proporcionar-me conforto. A seguir, voltou a sentar-se e devolveu-me um sorriso.

I- Obrigada, M, estou muito melhor. (O M levantou-se e agarrou-se ao meu pescoço dando-me um abraço).

Neste episódio, o M. construiu um “sofá” com bobinas de plástico e, ao convidar-me para me sentar, demonstrou autonomia e capacidade de comunicação, oferecendo-me até uma almofada para maior conforto. Este momento, além de ilustrar a capacidade da criança para criar e interagir, reforça a ideia de que a autonomia é um processo contínuo e dinâmico, no qual a criança, embora por vezes mostre comportamentos mais independentes, continua a desenvolver-se e a explorar o mundo à sua maneira, com os adultos a desempenharem um papel importante de apoio e respeito pelo seu ritmo e pelas suas necessidades. Neste sentido, a criança como ser competente é aquela que tem a capacidade de se envolver ativamente na sua própria aprendizagem, de fazer escolhas e tomar decisões, e de interagir com o mundo à sua volta com confiança. “A participação das crianças não obedece a lógicas de demonstração, mas sim a lógicas de descoberta, de discussão, de confronto e negociação, nos processos de construção do conhecimento” (Tomás & Fernandes, 2013, p.214).

Repensar a criança desta forma implica um olhar atento e respeitoso para as suas necessidades, interesses e capacidades, reconhecendo o seu potencial para aprender e crescer de forma autónoma, com o apoio adequado (Marques et al., 2024). Portanto, repensar o ambiente educativo é criar oportunidades à criança de ser competente e de se sentir dessa forma, como



Figura 5- Exploração das nozes na estação do outono

⁴ Vide Apêndice IV- Reflexão Individual dos dias 30 e 31 de outubro de 2023

foi possível verificar na exploração do outono, nomeadamente com as nozes e as tintas, na qual as crianças escolheram as cores que criam colocar sobre, e até muitas delas colocar as cores sozinhas sobre a folha.

3. OS PILARES DA INTENCIONALIDADE EDUCATIVA: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

O educador tem um papel fundamental na gestão do currículo, planificando, intervindo e refletindo sobre a sua prática e sobre as conceções que apresenta, de forma a melhorar e a responder às necessidades de cada criança. Segundo Silva et al. (2016),

a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...) Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (p. 13).

A observação, a planificação, a avaliação e a reflexão revelaram-se fundamentais para conhecer, intervir e refletir sobre as práticas desenvolvidas no contexto da creche. Inicialmente, não possuía qualquer conhecimento sobre como planificar para um grupo de bebés/crianças com idades entre um e dois anos, o que representou um grande desafio, por estar fora da minha zona de conforto. Sempre considerei a observação como o ponto de partida, mas esta exigiu uma atenção constante e uma presença significativa. Não é fácil observar quando três bebés solicitam colo e atenção, enquanto se tenta focar no comportamento de outro, que está a brincar. Este processo exigiu não só capacidade de concentração, mas também destreza para equilibrar as necessidades individuais dos bebés com a atenção ao sujeito ou objeto da observação. Foi, sem dúvida, uma experiência gratificante, embora física e emocionalmente exigente. A escuta ativa, como afirma Fochi (2015), é uma condição para estabelecer uma relação com as crianças, implicando não ter pressa em concluir, mas antes criar um espaço de presença e diálogo durante a rotina. Para registar as observações, utilizei diversos instrumentos, como grelhas, registos fotográficos e videográficos, e notas de campo, que se revelaram indispensáveis para compreender o desenvolvimento de cada criança e planear ações adequadas às suas necessidades.

Um dos desafios que se colocam ao/a educador/a é ser capaz de observar e registar enquanto interage com as crianças. Aprender a ultrapassar este desafio exige tempo, treino e colaboração. Porque as crianças não demonstram as suas capacidades “a pedido”, o adulto tem de estar sempre preparado para realizar e registar uma observação (Portugal et al., 2016, p.38).

A observação é um processo complexo, mas sem dúvida que estar presente para observar é maravilhoso, é deixar-nos maravilhar e surpreender pela riqueza de momentos, tais como vemos na figura 6, duas crianças no momento do brincar, deitadas dentro de uma caixa de cartão, a navegar pelo desconhecido, a fazer da caixa o seu porto seguro, o seu barco num mar bravo, um cobertor numa noite fria, este e muitos mais momentos são ricos de linguagem e interpretações. A riqueza da observação de quem educa está na “procura de significados como algo que deve ser interpretado para se tornar verdadeiramente significativo” para a criança. (Luís et al., 2015, p.528). Cardona et al. (2021), evidencia ainda que a observação do brincar, permite ao educador identificar “aprendizagens que, de modo holístico, as crianças vão realizando” e serão “estas aprendizagens ... abordadas pelo/a educador/a, de modo articulado e integrado” (p. 56). Sem dúvida que a observação destes momentos e os posteriores registos foram fundamentais para planificar propostas educativas que respeitassem os interesses do grupo e as suas experiências.



Figura 6- Momento do brincar faz-de-conta das crianças no salão da instituição

Quanto à planificação⁵, esta sofreu várias alterações ao longo do tempo. O facto de não existir nenhum documento orientador⁶ para o contexto de creche criava um “medo” sobre o que deveria aparecer ou não na planificação, que intencionalidades deveriam ser promovidas, que áreas deveriam ser exploradas através das propostas e até no brincar. Inicialmente, eu e o meu par pedagógico partilhávamos a perceção de que a rotina era fixa e rígida, pelo que não seria necessário planificar os momentos da rotina de forma pormenorizada. Acreditávamos que bastaria planificar as propostas educativas, tal como a educadora de infância nos tinha sugerido. Contudo, com o tempo, compreendemos que a rotina sofria alterações frequentes e que era necessário planificá-la de forma adaptativa, tendo em conta as especificidades do grupo, já que a intervenção não se limita às propostas orientadas, mas estendia-se por todo o dia. Planificar tornou-se, assim, um desafio que nos obrigou a refletir sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” da sua realização. Embora desafiante, este percurso permitiu-nos crescer enquanto futuras profissionais, ajudando-nos a compreender melhor a complexidade do trabalho com crianças desta faixa etária e a importância de práticas pedagógicas intencionais e reflexivas.

No âmbito da avaliação, esta desempenha um papel central no ciclo pedagógico, sendo fundamental para recolher informações sistemáticas e aprofundadas sobre o desenvolvimento e

⁵ Vide Apêndice V- Planificação da semana de 8 a 9 de janeiro de 2024

⁶ Durante a prática pedagógica no contexto de creche, o Ministério da Educação homologou as Orientações Pedagógicas para a Creche em 2024, um documento orientador das práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos.

as aprendizagens das crianças. Num primeiro momento, tive algumas dificuldades em compreender plenamente os processos avaliativos, sobretudo no contexto da creche. Contudo, ao longo do tempo, fui reconhecendo a avaliação como um elemento indispensável, não só para compreender o progresso individual de cada criança, mas também como ponto de partida para definir futuras intervenções pedagógicas. A avaliação que desenvolvi incluiu diferentes abordagens, como observações naturalistas⁷, que captaram as interações espontâneas das crianças no seu ambiente, documentação pedagógica⁸, que organizou os registos de forma visual e acessível e mini-histórias⁹, que narraram episódios significativos do desenvolvimento infantil. Além disso, os registos e uma posterior reflexão sobre os mesmos, permitiram monitorizar os percursos individuais de aprendizagem e analisar a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas. Estas práticas revelaram-se fundamentais para garantir uma intervenção intencional e adaptada às necessidades e características de cada criança.

A reflexão tornou-se uma etapa fundamental no processo de avaliação, possibilitando o reinício do ciclo pedagógico. Através deste exercício, identifiquei vários aspetos passíveis de melhoria, nomeadamente a necessidade de ajustar a minha intervenção em determinados momentos da proposta e a importância de direcionar a atenção para um grupo específico em vez de tentar observar todas as crianças simultaneamente, o que frequentemente resultava numa recolha de dados pouco significativa para compreender o progresso individual. Compreendi também a importância de aprofundar os meus conhecimentos teóricos, de modo a fundamentar a minha ação no contexto, adotando estratégias pedagógicas mais intencionais e adequadas às necessidades de cada criança e do grupo. Entre essas estratégias, destaco o acompanhamento individualizado, o trabalho com pequenos grupos ou em grupo alargado e a observação focada, durante um período determinado, numa criança ou numa interação entre pares, o que permite uma compreensão mais aprofundada dos seus interesses, motivações e necessidades.

A reflexão permitiu-me também avaliar o meu desempenho profissional. Sem dúvida que refletir sobre a semana e sobre as minhas ações implicou olhar para mim com outros olhos, reconhecendo de forma mais clara o que correu bem, o que correu menos bem e o que preciso de melhorar. Embora nem sempre seja fácil analisar criticamente o nosso próprio trabalho, aprendi que este exercício é fundamental, visto estarmos em permanente aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esta autorreflexão contínua reforça o compromisso com uma prática cada vez mais intencional, consciente e ajustada às necessidades das crianças com quem trabalhamos. Foi graças a esta prática que desenvolvi um olhar mais crítico e consciente, algo essencial para evoluir

⁷ Vide Apêndice VI- Exemplo de uma observação naturalista

⁸ Vide Apêndice VII- Exemplo de três documentações pedagógicas

⁹ Vide Apêndice VIII- Exemplo de Mini-Histórias realizadas no contexto de creche

constantemente. Além disso, as reflexões partilhadas com a minha colega pedagoga acrescentaram um enorme valor a este processo, ao permitirem-nos trocar ideias, conhecimentos e experiências enriquecedoras. Esta colaboração proporcionou-me uma visão mais completa e sólida dos desafios e oportunidades do quotidiano da educação.

Em suma, à educadora compete a criação de um ambiente educativo que reconheça a criança como um ser único, competente e ativo no seu processo de aprendizagem. Para tal, é essencial adotar uma postura sensível e atenta às particularidades de cada criança, valorizando os seus interesses, ritmos e capacidades. O crescimento profissional neste domínio exige uma prática reflexiva e crítica, que permita reinterpretar as experiências vividas, ajustar intervenções e implementar estratégias pedagógicas que promovam a autonomia e o protagonismo por parte da criança. Reconhecer a criança como um sujeito competente implica assegurar condições para que o seu potencial se desenvolva plenamente, respeitando a sua singularidade e criando aprendizagens significativas num diálogo constante com o mundo que a rodeia.

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA - RE(SIGNIFICAR) A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

As crianças são indivíduos competentes, construtivos e interativos, orientados para o protagonismo, que requerem e necessitam de ter ao pé de si um adulto que se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir.

Malavasi & Zoccatelli (2013, p.8)

A presente reflexão, elaborada no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância, expõe o meu percurso de experiências e aprendizagens vivenciadas em contexto de Jardim de Infância de rede pública pertencente a um agrupamento da cidade de Leiria. A prática pedagógica decorreu de 28 de fevereiro a 5 de junho de 2024. O grupo de crianças com o qual realizei a minha prática pedagógica, à data de início, era constituído por 24 crianças, com idades compreendidas entre 3 e 6 anos. No entanto, uma criança do sexo feminino apenas entrou em meados do mês de abril. Deste modo, à data de conclusão da prática pedagógica, o grupo ficou com 25 crianças, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Nesta reflexão, apresento e desenvolvo três subtópicos que saliento como importantes no decurso da minha prática: *Ser Educadora em Jardim de Infância: o desafio da adaptação em prol da transformação*; *O portefólio como (re)significado das vivências da criança*; e *O trabalho de projeto como metodologia construtora da voz e da agência da criança e da relação respeitosa adulto-criança*.

1. SER EDUCADORA EM JARDIM DE INFÂNCIA: O DESAFIO DA ADAPTAÇÃO EM PROL DA TRANSFORMAÇÃO

O início desta prática pedagógica foi deveras significativo, pois sentia-me ansiosa e apreensiva por ir para um contexto novo com uma educadora prestes a reformar-se. O processo de adaptação foi bastante difícil devido à instabilidade que sentia a cada dia que passava, com receio do dia em que a educadora se iria embora e do dia seguinte em que não haveria educadora. Assim, o que dificultou a prática inicial foi a falta de rotina consistente com o grupo, dado que a educadora estava a aguardar a decisão do agrupamento e do Ministério da Educação para se aposentar.

No que concerne a ser educadora, é uma constante adaptação, visto ter presenciado e experienciado a saída de uma educadora de uma sala de jardim de infância e a entrada de uma nova educadora. A adaptação não foi só minha e da minha díade pedagógica, mas também da nova educadora que não conhecia o grupo, as rotinas, as necessidades e os interesses das crianças. Refleti¹⁰ bastante sobre a necessidade de ser empática com a nova educadora, colocando-me no lugar dela e encarando a sua ajuda como algo positivo para a minha prática. Além da nova educadora, uma nova criança chegou à sala e mais uma nova etapa começou, não só para nós adultos, mas também para as crianças que aguardavam ansiosamente a sua chegada desde o início do ano letivo, visto ela morar noutro país. Durante a prática, a palavra “adaptação” transformou-se em “construção”, dado que tudo o que nos desafiou pelo caminho nos ajudou a construir uma melhor imagem de criança, uma melhor imagem de adulto que respeita o tempo da criança e uma melhor relação entre adultos. Considero que o pilar de toda a prática foi, sem dúvida, a relação que estabeleci com todos os que me rodeavam. Esta relação proporciona à educadora as melhores ferramentas para a prática, valorizando a infância em toda a sua plenitude.

O crescimento enquanto educadora ocorre quando estamos dispostas a aceitar as mudanças à nossa volta e a ouvir atentamente as necessidades do grupo. Ao longo da minha prática, refleti profundamente sobre a sucessão do tempo e das tarefas diárias, procurando garantir às crianças a (re)significação das suas ações, ou seja, as crianças “dão outros significados à suas práticas lúdicas, materiais e espaços” (Arruda & Muller, 2010, p.49). Diariamente, no momento da reunião no tapete, questionava o grupo sobre o que pretendiam fazer, explorando aspetos como o espaço da sala onde gostariam de brincar, com quem e com que materiais. Desta forma, procurava atribuir-lhes o poder de tomar decisões.



Figura 7- Crianças a construir um forte no momento do brincar

¹⁰ Vide Apêndice IX – Reflexão individual da semana de 27 a 29 de maio de 2024



Figura 8- Criança E a explorar a sequência numérica no momento do brincar



Figura 9- Criança a brincar ao faz-de-conta na área da casinha

Mais tarde, ao reunir novamente o grupo de crianças, incentivava-as a refletir sobre as suas escolhas e ações. Algumas crianças conseguiam explicar o que tinham realizado o que haviam planeado, outras indicavam que mudaram de ideia, optando, por exemplo, pelas construções em vez da casinha, e algumas, especialmente as mais novas, tinham inicialmente dificuldade em compreender o significado das suas ações ou recordar o que tinham feito. No entanto, com o tempo, fui observando uma evolução significativa. As crianças começaram a partilhar mais sobre as suas experiências e a desenvolver a metacognição (Andretta et al., 2010; Ribeiro, 2003). Este processo foi também uma aprendizagem para mim, na qual fui ajustando e melhorando os meus diálogos com o grupo, ajudando-as a organizar o pensamento e os conceitos relacionados com as suas brincadeiras.



Figura 10- Duas crianças do grupo de sala a construir uma torre no momento do brincar

Foi muito gratificante realizar com as crianças as propostas que havíamos planeado para o dia e ver os seus olhos a brilhar de entusiasmo ao descobrirem o que as esperava. Claro que nem sempre foi assim; houve alturas em que algumas não se mostraram tão entusiasmadas com as propostas. Nessas ocasiões, procurei ouvi-las atentamente, tentando perceber como poderia ajustar as diferentes ideias para que se sentissem mais motivadas. Um dos melhores exemplos foi quando decidimos levar a sala de atividades para o exterior. As crianças adoraram a ideia e envolveram-se logo a ajudar: umas carregavam mesas, outras levavam cadeiras, jogos ou materiais de desenho. A experiência correu tão bem que se repetiu sempre que o tempo o permitiu, tornando-se num dos momentos mais especiais do nosso dia a dia.



Figura 11- Grupo de sala na rua a desenvolver as atividades anteriormente planificadas em grande grupo

Este processo transformou-se num caminho repleto de metamorfoses e desafios, especialmente com a contribuição da professora supervisora, que nos incentivou a explorar diversos tipos de

planificação, primeiramente em tabela¹¹ e posteriormente em mapa mental¹². Gostaria também de salientar o quão enriquecedor foi trabalhar em equipa com a sala do lado. A colaboração entre as equipas educativas revelou-se extremamente positiva para todos, crianças, educadoras e assistentes operacionais. Este trabalho colaborativo permitiu-nos criar uma dinâmica mais sólida e integrada, reforçando a importância do trabalho de equipa para uma aprendizagem mais significativa e partilhada.

Acredito profundamente que, para ajudar uma criança a gerir as suas emoções, primeiro é necessário conhecê-la verdadeiramente. Os momentos de frustração, seja com os amigos ou quando estão sozinhas, são especialmente desafiantes nesta fase da vida. Por isso, enquanto futura educadora, sinto que é essencial assumir um compromisso genuíno com cada uma delas: um compromisso de acolher as suas emoções com paciência, ouvir com atenção e permitir que se expressem sem medo de julgamento. Só assim, através de uma relação de confiança e respeito, é que elas conseguem perceber que podem contar comigo, não como alguém que impõe ou repreende, mas como uma aliada que as ajuda a navegar no turbilhão de sentimentos que as invade. É nessa conexão que tudo começa a fazer sentido.

A empatia é também crucial na educação de infância. Como Fábio Gonçalves (2024) nos diz: “Um educador abraça. Mesmo que os seus braços teimem em ter cada vez menos força, por força do tempo, abraça sempre. Todos os dias.” A educadora também é um ser humano que sente todas as emoções e nem todos os dias sentimo-nos bem, contudo, fazemos esforços “impossíveis” na vida para que as crianças se sintam bem e acreditem que também conseguem fazer os “impossíveis” serem possíveis. E foi isso que pretendi demonstrar e transmitir às crianças: que são capazes de tudo se acreditarem em si, mas sem a escuta nada disso teria sido possível.

Por fim, saliento que, enquanto futura educadora, a aceitação do erro faz parte do meu desenvolvimento profissional. A aprendizagem ocorre através da procura de novas técnicas, ideias e metodologias, bem como na tentativa de as utilizar em prol da educação de infância, das nossas crianças e de nós próprios. Na reflexão individual da semana de 3 a 5 de junho de 2024¹³, na reta final da prática pedagógica, refleti sobre o erro, aprendendo com todos os contratempos enquanto profissional em busca do conhecimento. Assim, afirmo que

o erro é construção. Esta é a mensagem principal de toda a minha prática pedagógica. [...] Eu questionava-me constantemente, tal como ela [Matilde Campilho] o fez: “Destrói a construção ou

¹¹ Vide Apêndice X- Planificação em formato de tabela

¹² Vide Apêndice XI- Planificação em formato de mapa mental

¹³ Vide Apêndice XII- Reflexão individual da semana de 3 a 5 de junho de 2024

é parte dela?” Considero que é muito difícil aceitarmos o erro, ninguém quer errar, mas somos humanos, humanos que falham repetidamente para aprender... Logo, o erro é uma pequena “vírgula”, é parte do processo de aprendizagem [...] E, para mim, fez todo o sentido ter que me re (inventar) vezes e vezes, na minha prática pedagógica, procurando estratégias, executando-as, refletindo se faziam sentido.

2. O PORTEFÓLIO: (RE)SIGNIFICAR VIVÊNCIAS E CONSTRUIR A CONSCIÊNCIA DE SI COMO APRENDIZ

A documentação cria evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra ou seja, um ser que vive e aprende.

Oliveira (2024, p.33)

Em JI, tive a grande oportunidade de realizar o portfólio de uma criança ¹⁴por meio do digital. Foi uma montanha-russa de emoções, principalmente, quando comecei a conhecer melhor aquela criança, a sua família, os seus interesses e as suas necessidades. Segundo Cardona et al. (2021),

a elaboração de um portfólio centra-se na ideia de que este permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem. Através da documentação recolhida e analisada, os portfólios tornam-se meios que permitem “reviver” experiências e promovem uma base para a análise e avaliação das aprendizagens e também para a sua planificação, acompanhamento e desenvolvimento (p. 94).

Considero que o portfólio permite ver o caminho que a criança percorre ao longo do jardim de infância por meio da documentação recolhida pelo adulto que observa, escuta, anota, reflete e avalia todos os momentos fulcrais que a criança vivencia na Educação Pré-Escolar, pelo que Silva e Morais (2021) afirmam que é importante compreender o portfólio como uma estratégia que permite uma avaliação fundamentada em evidências, tornando visível o contexto em que a aprendizagem ocorreu. Esta abordagem promove a reflexão da criança sobre as suas ações e pensamentos, facilita o seu autoconhecimento e contribui para uma tomada de decisões educativas baseada no conhecimento aprendido sobre a criança.

O portfólio tem um grande impacto na motivação da criança. Presenciei e comprovei este facto, visto que a criança queria efetivamente construí-lo e questionava-me bastante acerca de quando

¹⁴ Vide Apêndice XIII- Exemplo de documentação no Portfólio digital da criança

podia ver o seu portfólio e “construir mais coisas” para incluir nele. Saliento que este modo de avaliação possibilita à criança a escuta da sua voz e a tomada de consciência das suas aprendizagens. No início da prática, escolhi uma criança com quem não tinha tanta proximidade e que aparentava uma distância perante a minha pessoa. Perante esta situação, senti que precisava de descobrir mais sobre ela. Foi a minha melhor escolha, sem dúvida, porque pude vivenciar as mesmas experiências que a criança e acompanhá-la em todas as etapas do portfólio. As evidências foram recolhidas através de registos fotográficos, videográficos, escritos e desenhos. Da minha parte, ainda anotei e refleti sobre as experiências realizadas em sala, adicionando comentários mais significativos da minha parte, com alguns realizados pela criança e, ainda aprendizagens mais evidenciadas por parte da criança. Compreendi que a construção de um portfólio não tem de ser apenas a 4 mãos (as minhas e as da criança), podem e devem ser incluídas todas as pessoas à nossa volta, como os amigos da criança, a comunidade educativa e as famílias.

Sem dúvida que a minha intenção era construir um portfólio que contemplasse todas os eixos, nomeadamente o papel da educadora em escutar a voz da criança e promover a sua agência, a importância da observação e da reflexão sobre a aprendizagem decorrente da exploração e da experimentação e, por fim, a valorização da relação entre escola e família. Segundo Mata e Pedro (2021), “A criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender” (p.6). Procurou-se estabelecer uma relação de envolvimento da família no portfólio da criança, correspondendo ao seu desejo de incluir fotografias da família neste documento. Para esse efeito, foi enviado um pedido formal por e-mail, ao qual se seguiu um pedido presencial. No entanto, até ao término da Prática Pedagógica, não foi recebido qualquer material por parte da família. Dado o significado atribuído pela criança ao portfólio, tanto para si como para mim, optou-se por incluir uma carta¹⁵ dirigida à família, garantindo que esta continuasse representada no documento. Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, pois permitiu-me ouvir, na voz da criança, o carinho, o amor e o orgulho que sente pela sua família. Através deste relato, tornou-se evidente que nada substitui a vivacidade e autenticidade com que a própria criança partilha a sua história.

Embora algumas vertentes não tenham sido possíveis de concretizar, nomeadamente a participação da família, o que me deixou um pouco triste, considero que procurei sempre dar o meu melhor no que diz respeito à comunicação e às estratégias desenvolvidas para que, de facto,

¹⁵ Vide Apêndice XIV- Carta escrita pela criança (com ajuda da mestranda) dirigida à família

existisse algo direcionado para a família, uma vez que este era também um dos objetivos da criança. Assim, creio ter contribuído para alcançar os objetivos definidos e para ajudar a criança a olhar para si própria como um ser capaz, competente, ativo e determinado. Tal como afirmam Glazzard e Percival, (2010, como citado em Silva & Morais, 2021), “o portefólio constitui-se, assim, um meio propício para que a criança potencie a consciência de si própria enquanto aprendiz” (p. 126).



Figura 12- A criança M a desenvolver o portefólio digital no portátil da mestranda

3. A CRIANÇA COMO AGENTE NO TRABALHO DE PROJETO

O trabalho de projeto “À descoberta dos vulcões” foi uma experiência transformadora, permitindo não só a exploração do assunto pelas crianças, mas também o meu crescimento pessoal e profissional enquanto educadora. Como afirmam Silva et al. (2016), os projetos que emergem da curiosidade e do desejo de aprender das crianças proporcionam processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, interligando diversas atividades com um objetivo comum. Esta abordagem promove o desenvolvimento integral, mobilizando diferentes formas de saber e alicerçando uma aprendizagem contínua e significativa. Este projeto reforçou a importância de adaptar as práticas às necessidades e interesses específicos de cada grupo.

O projeto nasceu de um momento de brincadeira espontânea em que algumas crianças exploravam um dicionário ilustrado e ficaram entusiasmadas com a imagem de um vulcão. O seguinte diálogo surgiu: *Olha um vulcão, um dia, vou subir um.* - L, 5 anos; *Mas não podes!* - R, 4 anos; *Tem fogo.* - A, 5 anos; *Olha aqui! (apontando para o fogo no interior do vulcão)* - R, 4 anos; *Ah?? Uma cobra? (apontando para um tipo de lava do vulcão)* - L, 5 anos. Assim, motivou à seguinte questão: *Será que podemos subir a um vulcão?*. Segundo a De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social (2015), a curiosidade das crianças estimula um ciclo contínuo de investigação e aprendizagem, algo que se tornou evidente desde o início deste projeto. A interação entre as crianças demonstrou a sua capacidade natural de questionar e investigar, dando início a um processo de descoberta partilhada. A primeira fase do projeto, “Definição do Problema”, consistiu na formulação de questões com base nos interesses das crianças, promovendo a partilha de conhecimentos e o registo de ideias num brainstorming. A partir da questão inicial, surgiram novas perguntas do grupo de crianças. Como Vasconcelos et al. (2019) salientam, este processo de exploração intencional permite o envolvimento ativo das crianças e fomenta uma aprendizagem integrada. No caso do projeto dos vulcões, a criação da chuva de ideias foi essencial para organizar e conduzir as pesquisas para levar à descoberta.

Durante a fase de planificação¹⁶ e desenvolvimento, o projeto foi continuamente ajustado para melhor se alinhar com as motivações e as especificidades das crianças. Este trabalho colaborativo envolveu a escuta ativa e a participação das crianças na organização do ambiente educativo, conforme defendido por Cardona et al. (2021). A cada fase do trabalho de projeto (Vasconcelos et al., 2019), as pesquisas foram ricas e variadas, proporcionando experiências motivadoras e significativas, em conformidade com a afirmação de Vasconcelos et al. (2019), “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências” (p. 4).

Esta abordagem de trabalho de projeto mostrou-se valiosa na construção de aprendizagens complexas e no fortalecimento do desejo contínuo de aprender, já que a cada semana que passava, as crianças só queriam procurar mais e mais, por meio da tecnologia, de experiências práticas e até por meio de teatros. A estratégia de diferenciar os meios de pesquisa semanalmente para responder à questão problema, foi fulcral já que o grupo de sala decidiu-se organizar em grupos heterogêneos em termos de idades, permitindo assim atender às especificidades e motivações distintas das crianças, promovendo o trabalho de equipa e a curiosidade. Através da criação de um mapa de trabalho, as crianças participaram ativamente na escolha das atividades semanais, desenvolvendo a sua capacidade de trabalhar em colaboração e de expandir o conhecimento coletivo (Vasconcelos et al., 2019).



Figura 13- Mapa de trabalho de projeto com as pesquisas a realizar e os grupos responsáveis

O projeto iniciou-se com pesquisas em livros e enciclopédias, num espaço cuidadosamente preparado, que incluía estímulos auditivos, como o som de lava a borbulhar, que despertaram a curiosidade do grupo. Este ambiente incentivou as crianças a assumirem um papel ativo na investigação, reforçando a sua autonomia e promovendo o hábito de pesquisar como estratégia de aprendizagem (Gambôa, 2011).



Figura 14- Pesquisa em enciclopédias

Após recolherem e registarem as informações (escrita pela mestrande), as crianças apresentaram as suas descobertas ao grupo (Gambôa, 2011), consolidando aprendizagens e desenvolvendo competências de comunicação e argumentação. Este processo, documentado e partilhado de

¹⁶ Vide Apêndice XV- Planificação do trabalho de projeto construído com as ideias das crianças em parceria com as mestrandas

forma colaborativa, valorizou as contribuições das crianças e fortaleceu a memória coletiva, conforme sugerido por Oliveira-Formosinho et al. (2013). A documentação foi afixada na sala, permitindo o acompanhamento do progresso do projeto e criando um ambiente visualmente estimulante. Para assinalar o Dia da Terra, as crianças participaram numa atividade de grupo por meio da história (Leopoldina et al. 2014) "Os lápis adoram o nosso planeta", que as levaram a refletir sobre as cores, a criação de novas através das anteriores e até das misturas delas associadas aos vulcões e à Terra, promovendo momentos criativos e de diálogo em torno do assunto explorado.

Nota de campo presente na reflexão da semana de 22 a 24 de abril 2024¹⁷

Mestranda: *Sabem que dia é hoje?*

Crianças: *Segunda-feira.*

Mestranda: *Boa. Mas hoje é um dia especial, o Dia Mundial da Terra. Sabem o que é a Terra?*

A.C.: *Planeta Terra.*

E: *Mundo.*

Mestranda: *Boa. Hoje, para celebrarmos o Dia Mundial da Terra, trouxe-vos um livro "Os lápis que adoram o nosso planeta". Após a leitura da história, a mestranda proporcionou um diálogo sobre o Planeta Terra e os vulcões.*

Mestranda: *Será que os vulcões têm a mesma cor que o planeta Terra?*

A.C.: *Siimmm, porque os vulcões vivem no nosso planeta.*

L: *Eles têm castanho.*

H: *Vermelho, eu vi vermelho no livro e o vulcão deita vermelho.*

Mestranda: *O que podemos fazer para descobrir as cores do vulcão?*

A.C: *Misturar as cores. Porque eu sei que amarelo com vermelho dá laranja.*

Mestranda: *A sério? Então vamos experimentar. (A mestranda pintou uma mão de amarelo e outra de vermelho, esfregou as mãos uma na outra e surgiu o laranja). As crianças ficaram surpresas e começaram a dialogar.*

M: *Eu quero fazer.*

Crianças: *Vamos experimentar!*

Um grupo de crianças realizou um registo coletivo das aprendizagens que emergiram durante a atividade numa cartolina, demonstrando iniciativa e criatividade ao documentar as contribuições de todos os colegas, reforçando o sentimento de pertença e valorização do projeto. Na semana seguinte, os grupos decidiram construir vulcões com argila, massa de modelar e papel de jornal, demonstrando prazer em manipular diferentes materiais. Durante a construção, houve interações dinâmicas e momentos de descoberta, como a comparação entre os materiais utilizados.

Após terminarem, foi proposto pelas crianças, a medição dos vulcões, utilizando materiais disponíveis na sala, como blocos de construção, legos e ímanes. Houve assim a oportunidade de explorarem conceitos relacionados com a medida não convencional (Mendes & Delgado, 2008).



Figura 85- Crianças M e A a construir o vulcão de papel de jornal e cola branca



Figura 96- Crianças a construir o vulcão de argila

¹⁷ Vide Apêndice XVI- Reflexão individual da semana de 22 a 24 de abril de 2024

As crianças, motivadas pela curiosidade, organizaram uma votação para eleger o vulcão preferido, recorrendo à realização de um pictograma no quadro e utilizando círculos com as respectivas fotografias para indicar as suas escolhas. Este momento foi significativo para estimular competências de argumentação e pensamento crítico, uma vez que as crianças justificaram as suas preferências com base na semelhança dos seus vulcões com os vulcões reais.



Figura 17- Grupo de sala a votar no seu vulcão preferido

Na reta final do projeto, as crianças realizaram a experiência da lava com os vulcões que construíram, demonstrando entusiasmo e surpresa: “Nunca me vou esquecer deste dia, foi incrível.” A atividade prática incluiu registos em desenho e reflexões coletivas sobre as observações realizadas, estabelecendo uma ligação entre a experimentação e o conhecimento adquirido. Este momento consolidou aprendizagens científicas e práticas, criando um ambiente rico em exploração e descoberta, tal como Kilpatrick (1971:72, como citado em Gambôa, 2011) defende, ao destacar a interligação de múltiplos conhecimentos em atividades significativas.



Figura 18- Um dos pequenos grupos do trabalho de projeto a realizar a experiência da lava no vulcão de papel de jornal e cola branca



Figura 19- Um dos pequenos grupos a realizar a experiência da lava no vulcão de argila



Figura 20- Um dos pequenos grupos de trabalho a realizar a experiência da lava no seu vulcão

Posteriormente, as crianças participaram na criação de jogos dramáticos, nos quais desenvolveram narrativas colaborativas, a história de uma família de vulcões e de um feiticeiro que lançava um feitiço sobre os vulcões para os fazer entrar em erupção. No final do projeto, foi realizada uma avaliação, na qual as crianças revisitaram as atividades realizadas, os registos documentados e as descobertas feitas. Este momento de reflexão proporcionou um espaço para partilharem as descobertas, demonstrando a profundidade das aprendizagens afirmando: *a natureza gosta de vulcões* (M, 4 anos), *que são feitos de pedra e são grandes* (A.C, 5 anos), *que quando as pessoas fogem dos vulcões têm de levar máscaras* (H, 5 anos) e *que deitam fumo e lava* (A.K, 5 anos; R, 4 anos; M.V. 4 anos). As crianças ainda descobriram que os vulcões *vivem*

na floresta, vivem também no fundo do mar (A.S, 5 anos) e que eles existem no Brasil e no Havai (M, 5 anos), por fim, uma das crianças referiu que as pessoas só podem subir aos vulcões, quando eles estão a dormir (L, 5 anos).

A documentação pedagógica presente em placares da sala permitiu que o trabalho de projeto fosse partilhado com a comunidade educativa. A celebração e revisitação das aprendizagens reforçou o sentido de pertença ao projeto, valorizando o percurso das crianças e reconhecendo o impacto das experiências vividas na construção das suas competências.



Figura 21- Uma das crianças da sala a re(visitar) as vivências do trabalho de projeto através da documentação pedagógica



Figura 22- Uma das crianças da sala a folhear a documentação pedagógica e a partilhar com colegas da outra sala da instituição

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

Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

Emília Ferreiro (s.d.)

A presente reflexão centra-se na construção da identidade profissional docente, compreendida como um processo contínuo, dinâmico e profundamente enraizado nas experiências concretas da prática pedagógica. Esta dimensão não se desenvolve apenas através do saber teórico, mas sobretudo através da escuta dos contextos, do confronto com os desafios diários e da capacidade de refletir criticamente sobre a ação educativa.

Ao longo das práticas pedagógicas realizadas no 2.º e no 4.º ano do 1.º CEB, emergiram aprendizagens significativas que contribuiriam, de forma complementar, para a consolidação da minha identidade enquanto futura professora. A reflexão do 2.º ano está organizada em torno de três subtemas: “Atravessar o desconhecido: o início de ser professora”, “Diferenciar é cuidar: o gesto pedagógico como resposta à diversidade e à competência do aluno” e “Pequenos gestos,

grandes mudanças: redesenhar o espaço e o olhar avaliativo”. Estes focam-se no impacto emocional do início da carreira, na necessidade de resposta à diversidade em sala de aula e na importância de pequenos gestos pedagógicos e organizacionais na construção de um ambiente afetivo e inclusivo.

Já na prática realizada no 4.º ano, os subtemas: “Entre o receio e a voz: (re)descobrir-me como professora”, “Aprender para ensinar: o desafio da dupla aprendizagem” e “A escola que abre portas: construir pontes com as famílias”, aprofundam o mesmo processo, revelando um amadurecimento na forma como me posiciono enquanto professora. Destacam-se a transformação do medo inicial em confiança reflexiva, a consciencialização de que ensinar implica estar constantemente disponível para aprender e a valorização da relação entre a escola e a comunidade como parte integrante de uma educação humanista e significativa.

Embora os contextos e os desafios de cada turma tenham sido distintos, estas duas práticas pedagógicas não são experiências isoladas. Pelo contrário, entrelaçam-se e complementam-se, revelando uma linha de continuidade no meu percurso de desenvolvimento profissional. A escuta ativa das crianças no 2.º ano evolui para uma escuta ainda mais atenta, crítica e mediadora no 4.º ano. A adaptação de tarefas para responder à diversidade transforma-se num projeto intergeracional que articula o currículo, os afetos e a comunidade. A insegurança de ensinar conteúdos desconhecidos dá lugar à coragem de assumir dúvidas e aprender com os próprios alunos. Em ambos os casos, afirmar-me como professora passou por reconhecer que a docência se constrói na interseção entre o saber, o sentir, o fazer e o ser. Assim, esta dimensão reflexiva no contexto do ensino do 1.º CEB, dividida em dois momentos distintos, revelou-se um percurso formativo coeso, no qual cada experiência, cada erro, cada relação e cada conquista foram fundamentais para construir uma identidade docente cada vez mais consciente, comprometida e humanista.

CAPÍTULO III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1.º CEB-2.º ANO

A presente reflexão, elaborada no âmbito da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I, documenta o percurso de experiências e aprendizagens desenvolvidas em contexto escolar, num dos Agrupamentos de Escolas da cidade de Leiria. A prática pedagógica decorreu entre 17 de setembro e 18 de dezembro de 2024. A turma com a qual foi realizada a prática pedagógica era composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Destes, 8 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, constituindo um grupo diversificado que proporcionou dinâmicas enriquecedoras no âmbito das interações sociais e das aprendizagens desenvolvidas ao longo da PP.

Refletir sobre esta experiência é, para mim, um exercício de escuta, de mim mesma enquanto futura professora, das crianças com quem trabalhei e do contexto que nos envolvia. Ao longo desta reflexão, proponho-me desenvolver três tópicos que emergiram de forma particularmente marcante no decurso da prática pedagógica e que os intitulei: *Atravessar o desconhecido: o início de ser professora*; *Diferenciar é cuidar: o gesto pedagógico como resposta à diversidade e à competência do aluno*; e *Pequenos gestos, grandes mudanças: Redesenhar o espaço e o olhar avaliativo*.

1. ATRAVESSAR O DESCONHECIDO: O INÍCIO DE SER PROFESSORA

O início da minha prática pedagógica foi marcado por um misto de emoções. Ao entrar pela primeira vez numa sala de aula como futura professora, senti uma enorme alegria, mas também uma sensação inevitável de insegurança e receio de falhar. Acredito que qualquer docente, ao iniciar uma nova etapa, dificilmente se sente totalmente preparado para os desafios que se avizinham. É necessário desconstruir a ideia de que os professores estão sempre prontos e plenamente capacitados para lidar com todas as situações. A realidade educativa é multifacetada, cada turma tem as suas particularidades, cada aluno apresenta necessidades diferentes e cada contexto escolar exige respostas diferenciadas. Como afirma Nóvoa (1992), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (p. 16). Esta ideia ressoou profundamente em mim ao longo deste percurso, pois desde cedo compreendi que o exercício da docência exige não só conhecimentos técnicos, mas também uma capacidade constante de pensar criticamente sobre a prática e de construir respostas contextualizadas às situações que vão surgindo.

Neste sentido, ser professora é, acima de tudo, um exercício constante de adaptação e descoberta. Essa capacidade não se adquire no primeiro dia, nem sequer na primeira semana, é fruto de um processo contínuo de construção, no qual se aprendem os ritmos, se estabelecem relações e se delineiam estratégias. Para mim, foi como começar a navegar num mar desconhecido. Enfrentei o desafio de acompanhar uma turma do 2.º ano, com conteúdos novos, uma professora cooperante que, tal como eu, também não conhecia os alunos e um grupo de crianças que nos viam como uma novidade. Assim, foi um início para todos, um recomeço coletivo em que cada elemento teve de se posicionar, conhecer e (re)construir o seu lugar. Neste processo de descoberta, fui compreendendo que ser professora não se resume aos conteúdos do currículo, mas implica um posicionamento reflexivo sobre as múltiplas interações que se estabelecem no contexto educativo. Como refere Alarcão (1996), “os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno [...] entre

a pessoa do professor e a pessoa do aluno [...] entre a instituição escola e a sociedade em geral” (p. 4). Esta visão tornou-se particularmente evidente à medida que me fui confrontando com os desafios reais da prática.

Este semestre revelou-se, para mim, uma verdadeira montanha-russa emocional. Houve alturas em que me sentia extremamente motivada e empenhada, e outras em que, de repente, me via a lidar com inseguranças e fragilidades, tanto a nível pessoal como profissional. Enquanto ser humano, reconheço que os problemas pessoais influenciam, inevitavelmente, a forma como nos posicionamos e reagimos no contexto profissional. A tristeza, a frustração, a vergonha ou a alegria são emoções legítimas que fazem parte do processo de crescimento, não só enquanto futura professora, mas também enquanto pessoa em constante desenvolvimento.

Durante esta fase, senti que estava constantemente a ser posta à prova. Essa sensação gerava, por vezes, tensão durante as aulas e um sentimento de pressão interna que dificultava a espontaneidade da minha ação educativa. A professora cooperante mostrou ser uma profissional exigente, com um domínio sólido dos conteúdos e uma postura crítica muito presente. Embora compreensível e até necessária num processo de formação, esta exigência acabou por me deixar menos à vontade, sobretudo no que diz respeito à disciplina de Matemática, com a qual sempre apresentei mais dificuldades.

Embora me tenha esforçado continuamente para superar essas dificuldades através do estudo e da preparação rigorosa das aulas, senti que a responsabilidade quase exclusiva pela introdução de novos conteúdos matemáticos limitou a minha possibilidade de observar outras estratégias ou metodologias de abordagem. Por vezes, faltou espaço para experimentar, cometer erros e refletir em conjunto. Essa sensação de falta de margem para a tentativa e erro impediu-me, em certos momentos, de desenvolver a minha identidade profissional com maior segurança. Ainda assim, reconheço que esta exigência também me permitiu crescer, enfrentar as minhas limitações e compreender a importância de encontrar um equilíbrio entre o rigor e a empatia, entre a crítica construtiva e o apoio formativo. Foi, sem dúvida, uma oportunidade de aprendizagem intensa e marcante.

Foi neste processo exigente e, por vezes, emocionalmente desafiante, que comecei a compreender a prática pedagógica como um espaço de questionamento e construção. A reflexão tornou-se essencial para interpretar as minhas ações e evoluir com base nelas. Já Alarcão (1996) nos diz que “os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal de questionação do saber e da experiência [...] Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação [...] Esta é uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-

investigador” (p. 9). Esta perspectiva permitiu-me atribuir significado às dificuldades e reconhecer nelas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante a prática pedagógica, senti que, apesar de alguma autonomia, eu e a minha dupla estávamos limitadas pelas orientações previamente definidas, sobretudo no que diz respeito à escolha dos conteúdos e ao ritmo de progressão. A elaboração integral dos recursos didáticos, embora promotora de criatividade, tornou-se exaustiva e difícil de conciliar com outras exigências. A quase ausência do manual escolar permitiu-nos implementar atividades lúdicas e digitais, mais motivadoras para os alunos, mas impediu-nos de compreender como articular o manual com outras tarefas de forma integrada. Inicialmente, as nossas planificações revelavam-se densas e pouco equilibradas, o que prejudicava a gestão do tempo e obrigava à conclusão de tarefas em momentos destinados ao lazer, comprometendo o bem-estar dos alunos. Contudo, com a experiência e a reflexão, tornámo-nos mais criteriosas e conscientes da importância de planificar com clareza, foco e intencionalidade pedagógica.

No que diz respeito, à relação que fui construindo com os alunos foi, sem dúvida, um dos aspetos mais marcantes e gratificantes desta experiência. Desde o início, procurei colocar-me no lugar de cada criança, escutando os seus interesses, motivações e necessidades com empatia e genuína atenção. Esta postura permitiu-me desenvolver uma ligação afetiva forte com a turma, baseada no respeito mútuo, na confiança e na sensibilidade às emoções individuais. A turma apresentava diferentes ritmos de trabalho e níveis de aprendizagem, exigindo um acompanhamento pedagógico diversificado e ajustado a cada aluno. Em muitos momentos, senti-me como um “polvo”, a tentar chegar a todos ao mesmo tempo, a responder às suas dúvidas, a apoiar quem mais precisava, a desafiar quem já estava mais avançado, levando-me por vezes ao cansaço. Foi precisamente nestes momentos, muitas vezes caóticos, que fui descobrindo a minha própria voz, a minha postura e o meu lugar enquanto professora. Recordo com particular carinho um episódio vivido com o Aluno D, que ilustra bem a importância do afeto e da escuta ativa em contextos educativos, nomeadamente na nota de campo presente na reflexão de 14 a 16 de outubro de 2024¹⁸:

Aluno D- (a chorar) professora....(a chorar) Eu não li..... (a chorar)

Professora- Tem calma. (sentei-me e abracei-o de forma a tranquilizá-lo). O que se passou, queres falar?

Aluno D- (a chorar) eu tive de ir Tinha pessoas lá em baixo

Professora- Lá em baixo? Como assim? Tiveste de ir para o quarto é isso?

Aluno D- sim, eu tive de me ir deitar sem ler o texto.

Professora- Normalmente lêes na sala ou na cozinha?

Aluno D- Sim (a chorar novamente)

Professora- Tem calma (nome) ainda tens tempo para fazer a leitura. Eu só vou ouvir a leitura após todos terminarem a tarefa do tempo (a sorrir) por isso ainda tens muito tempo para treinar.

¹⁸ Vide Apêndice XVII- Reflexão individual da semana de 14 a 16 de outubro de 2024

O aluno D dá-me um abraço e vai para o lugar. (Nota de campo do dia 15 de outubro de 2024)

Este momento, entre tantos outros, confirmou-me que educar é também cuidar. E que, antes de qualquer conteúdo, está o bem-estar da criança. Estes laços que fui construindo com os alunos foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Através deles, fui compreendendo, cada vez mais, o verdadeiro sentido de ser professora.

2. DIFERENCIAR É CUIDAR: O GESTO PEDAGÓGICO COMO RESPOSTA À DIVERSIDADE E À COMPETÊNCIA DO ALUNO

Na sala de aula contemporânea, a diversidade não é exceção, mas sim a norma. Cada aluno tem um conjunto único de ritmos, interesses, estilos de aprendizagem e necessidades específicas, exigindo uma abordagem pedagógica atenta, flexível e diferenciada por parte da professora. O desafio de responder à pluralidade transforma-se, assim, numa oportunidade para valorizar cada percurso individual e promover aprendizagens significativas. É neste contexto que a diferenciação pedagógica surge como um princípio fundamental de equidade e inclusão. Como Henrique (2011) sintetiza, “a diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo” (p. 171). Esta afirmação reflete a necessidade urgente de uma prática docente capaz de se adaptar à multiplicidade de perfis presentes na sala de aula, oferecendo a todos experiências de aprendizagem significativas, que respeitem o ponto de partida de cada um e potenciem o seu desenvolvimento.

Neste sentido, a diferenciação pedagógica não deve ser vista como um recurso pontual ou opcional, mas sim como uma abordagem estruturante da ação educativa, centrada no princípio da equidade. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) reforça esta ideia ao afirmar que o processo educativo deve assentar na adoção de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem de todos os alunos. Educar, assim, não é oferecer exatamente o mesmo a cada um, mas sim garantir que cada aluno recebe o que necessita para se desenvolver de forma plena. A igualdade de oportunidades concretiza-se, portanto, através de respostas diferenciadas, que respeitem os ritmos, os interesses e as capacidades individuais. É neste equilíbrio entre exigência e respeito pela diversidade que se constrói uma escola verdadeiramente inclusiva.


A sala de aula do 2.º ano era, sem dúvida, um espelho da realidade educativa atual, um espaço onde coexistiam crianças com ritmos de aprendizagem, necessidades educativas, interesses e perfis muito distintos. A presença de alunos com perturbações do espectro do autismo, hiperatividade, défice de atenção e dificuldades de aprendizagem enriquecia o ambiente da turma, mas também representava um desafio pedagógico permanente. Estes desafios exigiam de mim, enquanto futura professora, a aplicação de estratégias exequíveis, diferenciadas e ajustadas, de

modo a garantir o apoio individualizado e a flexibilização necessários para assegurar a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, as tarefas tinham de ser pensadas em três versões distintas para responder eficazmente às necessidades de dois alunos que requeriam adaptações específicas. Desta forma, a diferenciação pedagógica propõe uma intervenção pedagógica personalizada, centrada nas especificidades de cada aluno, promovendo um desenvolvimento educacional ajustado às suas necessidades individuais (Barbosa, 2019).

Entre as estratégias implementadas, destacou-se a utilização sistemática de recursos visuais tematicamente relevantes, conforme documentado nas figuras 23, 24 e 25. Estes recursos demonstraram o seu potencial para melhorar a compreensão dos conceitos e para promover a participação ativa dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas específicas.

Nome: _____ Data: ____/____/____


No dia do Magusto, a escola recebeu 120 castanhas para assar. Durante a tarde, os alunos trouxeram mais 45 castanhas que tinham apanhado com as suas famílias. Quantas castanhas têm agora para o Magusto?



R: _____

Nome: _____ Data: ____/____/____

A professora tinha 187 castanhas para distribuir pelos alunos no Magusto. Após o primeiro intervalo, já tinham comido 65 castanhas. Quantas castanhas ainda restam para os alunos?



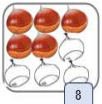
R: _____

Figura 23- Tarefa de matemática construída para a turma explorar situações problemáticas


Tarefa de exploração de Matemática
Número até ao 10

Nome _____ Data ____/____/____


1. Pinta os elementos que faltam para cada conjunto ter o número de elementos indicado.




8



4







10



3

1.1 Completa, indicando quantos figuras pintaste.

1    

2. Completa as igualdades:

4 + 5 = 6 + 3 = 2 + = 9

4 + 2 + = 9 1 + + 5 = 9 7 + + 2 = 9

1 + 9 = 5 + = 10 + 8 = 10

Figura 24- Tarefa de matemática de números até 10- adaptada

Tarefa de exploração de Matemática
Situações problemáticas envolvendo adição e subtração até 30


Nome _____ Data ____/____/____

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

Quantas estrelas contou a astronauta Maria no total?

$\square + \square = \square$

D	U
+	-



R: _____

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

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

$\square - \square = \square$

D	U
-	+



R: _____

Figura 25- Tarefa de matemática com situações problemática de adição e subtração até 20

Este processo teve uma importância fundamental, exigindo um planeamento rigoroso, uma monitorização sistemática e uma reflexão contínua para garantir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e significativas. Independentemente da disciplina, as tarefas foram sistematicamente diferenciadas de acordo com os perfis de aprendizagem dos alunos, garantindo a sua participação equitativa no processo educativo. Ilustrativamente, na componente de português (apêndice XVIII), um aluno beneficiava de ferramentas didáticas especializadas, nomeadamente fichas adaptadas do método das 28 palavras (apêndice XIX), ajustadas ao seu estágio de desenvolvimento e ritmo cognitivo. Esta diferenciação curricular permitiu-lhe consolidar competências com crescente autonomia e autoeficácia. Esta adaptação contínua das tarefas, dos materiais e da organização do trabalho refletia um princípio essencial da diferenciação pedagógica, que, como refere Tomlinson (2008, como citado em Melo, 2011), consiste

precisamente na “resposta do professor às necessidades dos alunos, orientada por princípios gerais de diferenciação, como: tarefas escolares; flexibilização na organização dos grupos de trabalho; e avaliação e ajustamentos contínuos” (p. 33).

O M. recorria frequentemente a recursos manipuláveis para apoiar o seu raciocínio matemático, como lápis de cor, canetas ou outros materiais disponíveis na sala de aula, conforme se pode observar na figura 26. Estes objetos funcionavam como auxiliares visuais e táteis, permitindo-lhe representar e organizar o pensamento de forma mais eficaz. Além disso, sempre que eram propostas tarefas em grupo, tanto eu como a minha diáde pedagógica assegurávamos a sua participação ativa, conforme documentado na Figura 27 durante uma tarefa no exterior, criando condições para que se sentisse incluído e valorizado no trabalho colaborativo.



Figura 26- Aluno M a utilizar lápis para realizar contagens

Esta atenção às particularidades de cada aluno implica igualmente tornar o currículo acessível e significativo para todos. Tal como Guedes (2014, como citado em Barbosa, 2019, p. 115) refere, implica “respeitar os tempos e os modos de aprendizagem de cada criança, recorrendo a estratégias e mecanismos eficazes que sejam relevantes e significativos” (p. 8). Neste sentido, é imprescindível que os professores adotem práticas em sala de aula que atendam às necessidades individuais de cada aluno, oferecendo respostas diversificadas que assegurem a igualdade de oportunidades. Só assim é possível proporcionar a cada aluno o apoio de que necessita para se desenvolver, criando um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e equitativo.



Figura 27- Aluno M e o seu grupo numa tarefa de matemática- caça ao tesouro

As adaptações foram realizadas com base no diagnóstico individual de cada criança, tendo em conta as suas necessidades específicas e garantindo que as estratégias pedagógicas respondessem de forma eficaz a cada caso particular. Compreendi que a diferenciação pedagógica não é apenas uma técnica didática, mas um compromisso ético e profissional que se impõe à prática docente num cenário de crescente diversidade. Neste contexto, é essencial que o professor assuma um papel atento e sensível às necessidades dos seus alunos, criando um ambiente de aprendizagem que promova o sucesso de todos. Como referem Veiga et al. (2014), o professor cuidadoso é

(...) aquele que estabelece adequadas expectativas académicas para os seus alunos e utiliza práticas instrucionais facilitadoras do sucesso académico; manifesta-se, também, na utilização de um tom positivo, no suporte ao desenvolvimento das tarefas e na asserção de que os alunos compreendem

as aulas (...) tendem a valorizar os professores que investem na construção de uma relação interpessoal positiva [...] (p. 1900).

Esta ideia foi determinante para a construção da minha identidade enquanto professora, ao compreender que educar e ensinar implica garantir equidade e não apenas igualdade, proporcionando a cada aluno os recursos de que necessita para se desenvolver de forma autónoma. A experiência com a turma do 2.º ano mostrou que atender às necessidades individuais exige criatividade, paciência e uma reflexão constante sobre a diferenciação do ensino, sobretudo com alunos com necessidades educativas específicas. O recurso a materiais manipuláveis, visuais e a adaptações curriculares personalizadas, conforme ilustrado na figura 28, mostrou-se fundamental para promover a inclusão e o envolvimento dos alunos, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem. Assim, a prática reflexiva e a flexibilidade foram essenciais para ajustar as minhas intervenções, reforçando o meu papel de facilitadora de uma aprendizagem inclusiva e significativa.



Figura 28- Estratégias pedagógicas para a aprendizagem da matemática

3. PEQUENOS GESTOS, GRANDES MUDANÇAS: REDESENHAR O ESPAÇO E O OLHAR AVALIATIVO

Um dos momentos mais transformadores desta prática pedagógica foi a perceção de que pequenos gestos podem ter um impacto profundo na forma como os alunos se posicionam e se sentem no espaço escolar. Ao alterar a disposição da sala, deixando de lado a estrutura tradicional de filas, foi possível criar uma dinâmica mais próxima, colaborativa e segura. Aos poucos, a sala deixou de ser “a sala da professora” para se tornar “a nossa sala”, um espaço partilhado onde cada criança sentia que a sua presença era importante. Como referem Lopes e Gomes (2012, p. 272), promover a autonomia exige a construção de relações baseadas na confiança, nas quais se age com firmeza e empatia, respondendo “calmamente, firmemente, friamente e alegremente” aos desafios quotidianos.

Em simultâneo, e em conversa com o meu par pedagógico, criámos identificadores de mesas com os nomes dos alunos, acompanhados por figuras que eles próprios escolheram: imagens de animais, personagens ou objetos com os quais se identificavam. Este gesto simbólico revelou-se mais significativo do que eu imaginava inicialmente, principalmente com o aluno com autismo, que andava sempre com o seu identificador. As crianças sorriam ao reconhecerem-se nas imagens escolhidas e, ao longo das semanas, aquelas folhas tornaram-se parte integrante da sala de aula, demarcando lugares, pertenças e afetos. Foi uma estratégia simples, mas poderosa, que reforçou o sentimento de acolhimento, valorização e individualidade de cada aluno.

Esta experiência ajudou-me a compreender que ser professora implica não só transmitir conhecimentos, mas também criar um ambiente em que os alunos se sintam seguros, respeitados e confiantes para participar, como ser verificado na figura ao lado (figura 29). Só num ambiente em que se sintam vistos e ouvidos poderão aprender verdadeiramente. Como afirma Freire (1994, p. 55, como citado em Correia, 2020, p. 288), “o papel da professora não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo ou tentar impô-la, mas sim dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.



Figura 29- Aula de estudo do meio com a exploração do tema da dentição

Foi precisamente isso que procurei fazer nas aulas com o 2.º ano, dar espaço a cada criança para partilhar as suas ideias, pensamentos e experiências, valorizando o que traziam de casa e do mundo. Incentivei o diálogo constante, as perguntas abertas, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Trabalhámos juntos, em círculo, em pares e em grupo, conforme



Figura 30- Trabalhos de grupo em sala de aula

a figura 30, promovendo um ambiente em que cada voz era ouvida e cada opinião respeitada. Este envolvimento tornou as aprendizagens mais significativas e fez com que cada aluno se sentisse parte integrante do processo educativo.

Outro desafio que marcou o meu percurso foi a elaboração das fichas de avaliação e os respetivos critérios (conforme o apêndice XX). Como nunca tinha experienciado a construção deste tipo de instrumentos, senti-me insegura quanto à clareza das instruções, à adequação das tarefas e à coerência entre os objetivos de aprendizagem e o que estava a propor aos alunos. No entanto, este processo acabou por se revelar uma verdadeira oportunidade de crescimento profissional. Aprendi a relacionar os descritores de desempenho com os conteúdos abordados, a definir critérios objetivos e a considerar a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como um momento de verificação final. Mesmo quando atribuí uma classificação, compreendia que esse número não refletia, por si só, o percurso de cada aluno. Era fundamental considerar os passos dados, as estratégias utilizadas, o esforço e a evolução ao longo do exercício.

Esta tomada de consciência reforçou a minha vontade de continuar a aprofundar conhecimentos nesta área, com o intuito de garantir uma avaliação mais justa, formativa e significativa, integrando os alunos no seu processo de avaliação. Esta perspetiva está em conformidade com a visão de Cosme e Trindade (2001, p. 13, como citado em Ribeiro, 2003, p. 114), que defendem que a escola deve ser um espaço que incentive os alunos a “apropriar-se e a construir, de forma progressiva, o seu património pessoal de metacconhecimentos”, promovendo o desenvolvimento da consciência sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Este percurso de descoberta, tanto

a nível afetivo como técnico-pedagógico, contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto professora. Tenho a noção de que, para ensinar, é necessário ouvir com atenção, planejar de forma intencional e manter uma postura flexível e reflexiva. Tenho também a certeza de que a criação de ambientes afetivos e esteticamente cuidados, onde cada criança se reconheça e se sinta parte, é fundamental para o sucesso educativo. Esta prática pedagógica confirmou-me que a docência é feita de múltiplas camadas, da escuta ao rigor, da relação à planificação, do gesto ao olhar. E, sobretudo, que o espaço que criamos com os alunos é tão importante quanto os conteúdos que lhes ensinamos. A sala de aula, quando vivida com empatia, criatividade e compromisso, transforma-se num lugar de pertença, crescimento e descoberta para todos, inclusive para quem ensina.

Concluo esta reflexão com a certeza de que ser professora implica um compromisso diário com a escuta, a presença e a transformação. Significa aceitar que não se ensina apenas com palavras, mas também com silêncios atentos, gestos cuidadosos e escolhas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança. A prática pedagógica que experimentei permitiu-me compreender que ensinar vai muito além da transmissão de conhecimentos, trata-se de criar condições para que cada aluno se sinta visto, valorizado e desafiado a crescer. Reafirmo, assim, o meu compromisso com uma educação humanista, inclusiva e reflexiva, em que o afeto, a exigência e a intencionalidade coexistam. Quero ser uma professora que observa antes de julgar, que ouve antes de agir e que acredita que a escola pode e deve ser um local onde todos têm espaço para aprender com dignidade e alegria.

CAPÍTULO IV – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1.º CEB-4.º ANO

A presente reflexão, elaborada no âmbito da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II, tem como propósito refletir o percurso formativo vivido em contexto escolar, num dos Agrupamentos de Escolas da cidade de Leiria. A prática pedagógica decorreu entre os dias 10 de março e 11 de junho de 2025, com uma turma de 22 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, dos quais 10 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Este grupo revelou-se particularmente rico em termos de interações sociais, tendo permitido o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e ajustadas às necessidades e potencialidades individuais dos alunos.

Ao longo deste percurso, foram muitos os desafios, as aprendizagens e os momentos de crescimento pessoal e profissional que marcaram a minha construção enquanto futura professora. Assim, nesta reflexão, optei por organizar a minha análise em torno de três eixos que considero fundamentais para compreender o impacto da prática pedagógica no meu desenvolvimento: *Entre*

o Receio e a Voz: (Re)descobrir-me como professora; Aprender para Ensinar: O Desafio da Dupla Aprendizagem; e A escola que abre portas: Construir Pontes com as Famílias.

1. ENTRE O RECEIO E A VOZ: (RE)DESCOBRIR-ME COMO PROFESSORA

A experiência de lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico revelou-se um processo de profunda (re)descoberta, tanto a nível pessoal como profissional. Esta (re)descoberta levou-me a refletir profundamente sobre quem sou e sobre o lugar que ocupo enquanto futura professora. Afinal, “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p. 5). Esta consciência reforçou a importância de me tornar agente ativa do meu próprio desenvolvimento, assumindo o compromisso com uma profissão que se inscreve num projeto social mais vasto: a formação dos educandos.

Iniciei este percurso com os receios e as inseguranças típicos de quem está a dar os primeiros passos no mundo da docência. No final do semestre anterior, estava desanimada e cheia de dúvidas sobre o meu papel de professora, a minha escolha profissional e, sobretudo, sobre como seria o quotidiano numa sala de aula do 4.º ano, já que os alunos seriam mais velhos, autónomos e com personalidades mais definidas, o que implicaria desafios pedagógicos distintos. A reflexão individual dos dias 9 e 11 de junho de 2025¹⁹ foi o reflexo de um mar de emoções e aprendizagens que ilustram a (re)descoberta de mim mesma,

Esta prática pedagógica foi muito mais do que cumprir horas ou aplicar planificações. Foi sobre aprender que a educação se faz de momentos assim, daqueles que nos pegam desprevenidos e nos mostram o verdadeiro impacto do nosso trabalho. Sem dúvida que os alunos foram os meus maiores mestres ... Que um "obrigada, professora" dito com sinceridade vale mais que qualquer avaliação positiva. E que, por vezes, são as crianças, com a sua pureza, que nos devolvem a fé que tínhamos perdido em nós mesmos.

O medo de cometer erros perante os alunos era constante. Preocupava-me com tudo, desde a forma como abordava os conteúdos até à maneira como conduzia as aulas, incluindo pormenores aparentemente simples, como escrever no quadro ou responder a uma pergunta inesperada. Era como se acreditasse, inconscientemente, que uma professora deve saber tudo e nunca cometer erros. Com o tempo, aprendi que os alunos valorizam muito mais uma professora que admite as suas dúvidas, que os ouve com atenção e que está disposta a aprender com eles e com os seus

¹⁹ Vide Apêndice XXI- Reflexão individual dos dias 9 e 11 de junho de 2025

próprios erros, do que alguém que se apresenta como infalível. Esta mudança de perspectiva foi fundamental para o meu crescimento pessoal. Nesse sentido, compreendi, também, que é importante que enquanto professora “reflicta sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua praxis ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma” (Alarcão, 1996, p. 7). Esta reflexão permitiu-me reconhecer os meus medos, as minhas escolhas e, acima de tudo, os valores que orientam a minha ação em sala de aula.

Com o tempo, compreendi que a construção de uma prática pedagógica mais consciente exige uma atitude de abertura, humildade e revisão constante. Como Oliveira et al. (2012) referem, o empenho do professor numa prática reflexiva implica abertura de espírito para compreender e aceitar possíveis alternativas e erros, bem como responsabilidade para ponderar cuidadosamente as consequências de uma ação e dedicação para aplicar atitudes anteriores. Compreendi que os momentos de hesitação ou falha não eram sinais de incompetência, mas sim oportunidades para demonstrar resiliência e humildade, duas qualidades essenciais em qualquer professor. Aos poucos, fui ganhando confiança, não por ter deixado de cometer erros, mas por ter aprendido com eles.

Hoje, encaro a prática pedagógica com mais serenidade. Sei que não tenho de ter todas as respostas, mas sim a vontade de as procurar em conjunto com os meus alunos. E essa é, afinal, a essência do ensino: construir saberes em diálogo, com empatia e abertura para crescermos todos os dias. Foi neste processo que compreendi, tal como Libâneo (2010, p. 57, como citado em Fagundes, 2014) refere, que a reflexão atua como uma ponte entre o mundo externo e a ação do sujeito, orientando-a e dotando-a de um novo sentido. Ao longo do semestre, esta ideia acompanhou-me e ajudou-me a mudar a forma como via o erro: deixei de o considerar uma falha e passei a encará-lo como uma oportunidade de crescimento. Esta mudança de perspectiva permitiu-me criar um ambiente de aprendizagem mais seguro para todos. Ao mostrar-lhes que errar faz parte do processo, estava, de forma implícita, a incentivá-los a arriscar, a experimentar e a confiar nas suas capacidades. Este crescimento deveu-se também à criação de laços afetivos com os alunos. A prática mostrou-me que são as relações, mais do que os métodos, que sustentam aprendizagens verdadeiramente significativas. Lembro-me, com especial emoção, da reflexão da semana de 26 a 28 de maio de 2025²⁰, que é um exemplo claro da construção de uma relação de confiança com um aluno.

Trouxe comigo desta experiência a certeza de que ensinar significa estar presente e ter a capacidade de ouvir não só com os ouvidos, mas também com o coração. Significa compreender

²⁰ Vide Apêndice XXII- Reflexão individual da semana de 26 a 28 de maio de 2025

que os erros não são fracassos, mas sim sementes de crescimento, tanto para mim como para os meus alunos. Tenho a convicção de que a verdadeira aprendizagem acontece quando nos permitimos ser humanos, vulneráveis, curiosos e, sobretudo, autênticos. Um olhar atento, uma pausa para ouvir ou um “não sei, mas vamos descobrir juntos” têm tanto poder quanto a aula mais bem planejada. E, sobretudo, levo comigo a certeza de que cada criança me ensinou tanto quanto eu lhes ensinei. Sem dúvida, demonstraram que a educação se constrói na relação, na confiança e na coragem de tentar, mesmo quando o medo insiste em sussurrar que não somos capazes. Por isso, sigo em frente, não como a professora que já não tem dúvidas, mas como aquela que aprendeu a aceitá-las, pois é nelas que reside a possibilidade de sermos, dia após dia, um pouco melhores.

Um exemplo concreto em que tive a oportunidade de pôr em prática a escuta ativa, a empatia e a construção da confiança com os alunos está registrado numa nota de campo do dia 2 de abril, durante uma aula de matemática. Este episódio não só ilustra a forma como fui aprendendo a adaptar a minha intervenção às necessidades dos alunos, como também a forma como fui consolidando a minha identidade enquanto professora. A situação envolveu um grupo de alunos que apresentava dificuldades na resolução de um problema de divisão. A forma como interagi com eles e os conduzi ao raciocínio foi um momento marcante do meu percurso formativo:

Enquanto acompanhava os alunos na resolução dos problemas propostos na folha de papel de cenário pela professora Carolina, reparei que um dos grupos demonstrava dificuldades na resolução da seguinte questão:

"Uma editora imprimiu 84 600 livros e organizou-os em paletes, colocando 60 livros em cada palete. Quantas paletes foram necessárias para armazenar todos os livros?"

Aproximei-me do grupo e percebi a sua hesitação.

M: Professora, não estamos a conseguir.

A: Não dá. Desistimos. É muito difícil

Professora: Mas reparei que já conseguiram subtrair um valor, 60 000. Multiplicaram $1\ 000 \times 60 = 60\ 000$. E ao dividindo $84\ 600$ subtraíram 60 000.

M: Sim, mas, a partir daqui, já não conseguimos.

Professora: Que valores têm agora?

C: Temos 24 600.

Professora: Então, multiplicar por 1 000 já não é possível, certo?

M: Sim, porque ultrapassaria o valor que temos.

Professora: Exato. E será que não pode ser metade?

M: Metade de 1 000?

Alunos: SIM, 500.

M: Mas 5×6 é 30. Logo, $500 \times 60 = 3\ 000$, ultrapassa.

Professora: Isso mesmo. Então, 500 não pode ser. Mas poderá ser...?

M: 400, porque $4 \times 6 = 24$.

C: Sim, e assim dá 24 000.

Professora: Muito bem!

Os alunos registaram o 40 no quociente e subtraíram 24 000 a 24 600.

M: Mas ainda sobra 600. Ah! Agora é só multiplicar por 10 e temos 600!

Professora: Então, conseguiram ou não?

Alunos: Sim! Obrigada, professora!

Professora: De nada! Mas eu não fiz nada, foram vocês que pensaram!

(Nota de campo do dia 2 de abril durante a aula de matemática²¹)

Ao orientar o diálogo com perguntas abertas e sugestões indiretas, criei um ambiente de confiança em que os alunos sentiram que a sua voz era ouvida e valorizada. Esta troca evidenciou que a construção do conhecimento também passa pela escuta atenta, pela valorização do erro e pelo encorajamento. No final, ao dizer "Eu não fiz nada, foram vocês que pensaram!", estava a reafirmar uma convicção cada vez mais sólida: ensinar é criar as condições para que os alunos se descubram capazes. Este episódio refletiu claramente a professora que estou a tornar-me: alguém que ensina com base na escuta ativa, na empatia e na crença no potencial de cada aluno.

Também devo a minha re(descoberta) pessoal à colaboração com a minha colega, que se revelou fundamental. Nos nossos diálogos, repletos de dúvidas e entusiasmo, aprendi a valorizar a partilha honesta. Compreendi que a docência não deve ser vivida de forma solitária, já Cardoso (2013) nos diz que “um professor de excelência sabe que não pode fazer tudo sozinho. Por isso, coopera com os seus pares para alcançar um objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam” (p. 76). Aprendemos, crescemos e ganhamos clareza quando partilhamos, acolhemos e ouvimos os outros sem julgamento. Nestas conversas após a aula, entre reflexões sérias e risos espontâneos, ficou mais forte em mim a certeza de que a construção da nossa identidade profissional também se faz no espaço da partilha da nossa vulnerabilidade.

A minha confiança não surgiu de imediato, foi construída passo a passo. Compreendi que a minha voz de professora, antes hesitante, começava a afirmar-se, não por saber tudo, mas por estar mais atenta, mais disponível e mais comprometida com a escuta e com o desenvolvimento integral de cada aluno. Esta tomada de consciência foi também um exercício de identidade. Conforme Nias (1991, como citado em Nóvoa, 1992), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (p.13). Assim, compreendi que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, como afirma Nias (1991, como citado em Nóvoa, 1992, p.13), e que, por isso mesmo, a minha formação teve de passar por este processo de (re)descoberta e cruzamento entre o que sou e o que faço. Hoje, quando olho para trás, reconheço que este semestre foi fundamental para a minha formação. Aprendi que ser professora exige uma constante prática de humildade, paciência e resiliência, mas também proporciona uma enorme realização. Cada sorriso de compreensão, cada “ah, já percebi!” ou o simples entusiasmo dos alunos perante uma nova descoberta confirmaram que estou no caminho certo. Se no início questionava a minha escolha, agora sinto-me mais segura e motivada para continuar. Acredito que, enquanto professores, nunca deixamos de aprender, e é isso que torna

²¹ Vide Apêndice XXIII- Reflexão individual da semana de 31 de março a 2 de abril de 2025

esta profissão tão especial. O 1.º CEB, com todas as suas particularidades, mostrou-me o impacto que um professor pode ter na vida das crianças, não só a nível escolar, mas também a nível humano. E isso é, sem dúvida, a maior recompensa.

A prática pedagógica foi, assim, muito mais do que o cumprimento de planificações ou a utilização de metodologias. Tratou-se de uma experiência profundamente transformadora, em que a teoria ganhou vida, a dúvida se tornou motor de crescimento e a relação com os alunos e outros professores foi a chave de uma aprendizagem que me tocou profundamente. Tal como sublinha Perrenoud (2000), o bom professor não é aquele que controla tudo, mas sim quem sabe navegar na incerteza. Foi nesse equilíbrio frágil entre o planificado e o imprevisto que fui encontrando o meu caminho. Terminei esta etapa de forma diferente da forma da que a iniciei. Sinto-me mais preparada, não porque já não tenha dúvidas, mas porque reconheço que é na dúvida que se estabelece um verdadeiro compromisso com a profissão de professora. Como refere Nóvoa (1992), “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p.13). De facto, só ao acolher essa integração entre o meu percurso pessoal e a construção da minha identidade como professora consegui dar verdadeiro sentido a esta prática pedagógica. Ser professora não se resume ao que faço. É quem sou e quem escolho continuar a ser.

2. APRENDER PARA ENSINAR: O DESAFIO DA DUPLA APRENDIZAGEM

Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.

Esopo (kaio, 2024, maio 21, s/p)

O processo de ensino está intrinsecamente ligado ao de aprendizagem. Ao longo da minha formação como futura professora, compreendi que é necessário manter uma disponibilidade constante para aprender com e sobre os alunos, sobre as práticas pedagógicas e, sobretudo, sobre mim própria. Esta dupla aprendizagem constitui um desafio e uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. O contacto diário com os alunos revelou-se uma experiência enriquecedora e surpreendente, na medida em que fui compreendendo, aos poucos, que cada dia em sala de aula era uma oportunidade de aprender tanto quanto de ensinar. As crianças, com a sua curiosidade e espontaneidade naturais, proporcionaram-me novas perspetivas sobre o processo de ensino-aprendizagem. A relação que construímos mostrou-me que o papel da professora é facilitar descobertas, estimular o pensamento crítico e criar um ambiente em que os alunos se sintam seguros e motivados.

Aos receios iniciais sucedeu uma confiança crescente na minha capacidade de adaptação e criatividade. Compreendi que os desafios, desde a gestão de comportamentos até à diversificação de estratégias para cativar diferentes estilos de aprendizagem, não eram obstáculos, mas sim oportunidades de crescimento profissional, vivenciei momentos muito desafiantes em sala de aula com comportamentos imprevisíveis e quase impossíveis de resolver, isso foram momentos que me fizeram refletir²² muitas das vezes como teria de agir. Contudo, a turma do 4.º ano, longe de ser motivo de ansiedade, tornou-se uma fonte de inspiração. A sua energia, as questões inesperadas e até os momentos mais desafiantes reforçaram a minha paixão pelo ensino, Valdez (2002, p. 24, como citado em Panizzi, 2004) diz-nos que

a sala de aula é um espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças. Assim, é impregnado de significado, é espaço de formação humana, onde a experiência pedagógica – o ensinar e o aprender – é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva.
(p.2)

A experiência da PP com o 4.º ano evidenciou a importância crucial de uma preparação científico-didática sólida como alicerce para uma ação docente segura e eficaz. Esta preparação, que incluiu um estudo aprofundado dos conteúdos e uma reflexão sobre as melhores estratégias para os ensinar, mostrou ser fundamental para desenvolver a confiança necessária à prática pedagógica e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Antes de abordar qualquer conteúdo com os alunos, dediquei tempo a um estudo minucioso dos temas a lecionar, procurando aprofundar os meus conhecimentos científicos para além do nível exigido aos alunos, dado que a sua curiosidade os levava a viajar pelo mundo fora, para além das fronteiras do currículo.

A preparação didática mostrou-se igualmente essencial. Para cada conteúdo, pesquisei e analisei diferentes abordagens metodológicas, selecionando as mais adequadas ao perfil dos alunos da turma. Ao abordar o tema das catástrofes naturais, complementei a informação do manual escolar com notícias recentes e recursos multimédia, nomeadamente vídeos explicativos sobre tecnologias de prevenção. Esta diversificação de materiais não só enriqueceu as aulas, como também me permitiu responder com segurança às questões imprevistas colocadas pelos alunos. A segurança resultante desta preparação refletiu-se em vários aspetos da prática letiva: nas aulas

²² Vide Apêndice XXIV- Reflexão individual dos dias 22 e 23 de abril de 2025

mais fluidas, na capacidade de responder adequadamente às dúvidas dos alunos e na confiança para adaptar as estratégias quando necessário. No entanto, este processo também me mostrou que a formação docente é contínua. Houve momentos em que, ao preparar certos conteúdos, tomei consciência de lacunas no meu próprio conhecimento, o que me levou a investigar e a aprender mais. Esta experiência reforçou a convicção de que o conhecimento aprofundado dos conteúdos e a reflexão sobre a sua transmissão constituem a base de uma prática docente de qualidade. A preparação científico-didática revelou-se, assim, não apenas uma etapa prévia necessária, mas um processo contínuo que sustenta e enriquece toda a ação educativa.

Outro aspeto a considerar é o trabalho em sala de aula com o manual. Nesta PP, pude constatar que o manual escolar pode ser utilizado criticamente pela professora, que o medeia e articula com materiais complementares, jogos didáticos e atividades práticas, de modo a responder às necessidades específicas dos alunos e aos objetivos pedagógicos definidos. Esta abordagem exige uma seleção intencional de recursos, em que cada elemento introduzido na sala de aula deve justificar-se pela sua relevância e potencial para promover aprendizagens significativas. Um exemplo claro desta mediação crítica ocorreu durante a aula sobre o tema “Catástrofes Naturais”, já que o manual, apresentava uma abordagem superficial do conteúdo, mostrou-se insuficiente para despertar o interesse dos alunos ou para lhes permitir estabelecer ligações com a realidade.

Para ultrapassar essa limitação, integrei materiais complementares, tais como notícias recentes sobre eventos climáticos em Portugal, vídeos explicativos sobre tecnologias de prevenção (por exemplo, boias oceânicas de monitorização), bem como um estudo das maiores catástrofes mundiais desde 1920 até aos dias de hoje, de modo a compreenderem como a evolução tecnológica pode prevenir ou minimizar os danos materiais e humanos. Foram ainda realizadas atividades colaborativas de construção de cartazes informativos em sala de aula, como ilustrado nas figuras 31 e 32. Esta diversificação de recursos não só enriqueceu o tratamento do tema, como também permitiu que os alunos desenvolvessem competências de pesquisa, de análise crítica e de trabalho de equipa, levando-os a ir além da mera reprodução de informação.



Figura 31- Alunos em sala de aula a trabalhar em grupos sobre o tema das catástrofes naturais

Assim, o trabalho em sala de aula consiste em proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para se tornarem agentes ativos na construção do seu conhecimento, capazes de questionar, interpretar e aplicar o que aprendem em contextos significativos. Ao promover uma aprendizagem mais participativa e contextualizada, reforça-se o papel da escola enquanto espaço de formação de cidadãos críticos, informados e conscientes do mundo que os rodeia. Nesse sentido, o manual escolar é um instrumento prático, mas apenas adquire pleno significado quando articulado com estratégias diversificadas que



Figura 32 Alunos a construir cartazes informativos sobre os aparelhos que ajudam a prevenir as catástrofes naturais

promovam a participação, a criatividade e o pensamento crítico. Esta perspetiva não desvaloriza o manual, mas sim reforça a responsabilidade do professor em fazer escolhas pedagógicas conscientes, garantindo que o ensino seja um processo dinâmico, inclusivo e centrado no desenvolvimento integral dos alunos. A prática pedagógica demonstrou que o professor deve assumir o papel de mediador crítico dos recursos didáticos, selecionando, adaptando e criando materiais que respondam às necessidades do grupo.

3. A ESCOLA QUE ABRE PORTAS: CONSTRUIR PONTES COM AS FAMÍLIAS.

A escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo.

Edgar Morin (Domingues, 2015, s/p)

O projeto “Tesouros do Tempo: Memória dos Nossos Avós” nasceu de forma espontânea, a partir de uma conversa informal em sala de aula. Estávamos a abordar um conteúdo de Estudo do Meio quando, de repente, os alunos manifestaram um interesse e entusiasmo consideráveis pelo “o tempo antigo”, já que queriam saber como eram os meios de transporte, as danças, as roupas, a vida no campo, os brinquedos e as brincadeiras de outros tempos. O interesse deles era tão genuíno que rapidamente se transformou numa vontade coletiva de investigar, conhecer e partilhar.

Foi nesse momento que percebi o potencial de transformar essa curiosidade num projeto integrador. Inicialmente, confesso que duvidei da viabilidade de concretizar um projeto desta natureza no 1.º ciclo e de o articular com o currículo. No entanto, a realidade superou as minhas expectativas: ao dar ouvidos aos interesses dos alunos e ao observar o currículo sob uma nova perspetiva, tudo se tornou possível. Por vezes, enquanto professores, esquecemo-nos de que a aprendizagem significativa nasce precisamente destes impulsos genuínos e de que os projetos podem abrir verdadeiras portas para o conhecimento. Como refere Almeida (2002, p. 58, como

citado em Prado, 2003), “o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas sim integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente na sua própria identidade, ao mesmo tempo que se estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas” (pp. 8-9).

Este projeto foi, para mim, uma verdadeira descoberta, já que me mostrou que quando a aprendizagem parte de uma motivação autêntica, neste caso, a curiosidade genuína dos alunos sobre o passado, ela torna-se mais profunda, duradoura e emocionalmente significativa. Como professora em formação, percebi que não preciso de ter todas as respostas nem de controlar todos os pormenores: por vezes, basta saber ouvir, confiar no processo e permitir que os alunos assumam o controlo da sua própria aprendizagem.

A integração curricular, que inicialmente me pareceu desafiante, acabou por se desenvolver de forma natural e harmoniosa. As entrevistas permitiram trabalhar a oralidade e a escrita (Português), ao passo que os artefactos antigos e os tipos de solo existentes em Portugal suscitaram uma visão histórica e um pensamento crítico sobre o conhecimento natural e científico, bem como sobre a sociedade (Estudo do Meio). As canções, as danças tradicionais, como documentado na figura 33, e o teatro, como verificado na evidência fotográfica (figura 34), envolveram a expressão corporal e artística (Expressões) e a análise dos dados recolhidos nas entrevistas possibilitou a criação de gráficos, como verificado na figura 35, tabelas e chuvas de palavras (Matemática). De forma transversal, desenvolveu-se o sentido de identidade, pertença e respeito pelas diferentes gerações, valores essenciais para a formação humana dos alunos.



Figura 33- Alunos a aprenderem as danças tradicionais portuguesas



Figura 34- Alunos em sala de aula a praticarem um teatro da sua autoria



Figura 35- Aluno T a apresentar um gráfico circular construído no computador com os dados recolhidos nas entrevistas aos avós

Ainda acrescento que os alunos manifestaram grande entusiasmo ao convidar as famílias a trazerem para a sala de aula objetos carregados de história e significado pessoal, como o único livro da 4.^a classe (figura 36), fotografias dos avós (figuras 37 e 38), roupas da bisavó ou o lápis

azul do avô. Este gesto simples proporcionou momentos de partilha muito ricos, aproximando o passado das crianças do presente da turma e tornando a aprendizagem mais concreta e afetiva.



Figura 36- Aluna com o livro da 4.º Classe da avó (nova edição)



Figura 37- Fotografia da avó de uma das alunas



Figura 38- Fotografia do avô de um dos alunos

Este projeto confirmou que o currículo não é um conjunto de conteúdos estanques, mas sim um território de possibilidades. Quando o tornamos vivo e significativo, através de projetos integradores como este, a escola transforma-se num lugar de encontro entre o passado e o presente, entre saberes escolares e saberes de vida, entre a comunidade e o mundo. Durante a exposição no dia aberto (figura 39), na caixa do tempo (figura 40), as famílias deixaram mensagens inspiradoras e confiantes, como o exemplo do bilhete da figura 41 de um avô para o seu neto. Assim, o projeto promoveu um espaço de partilha onde alunos, famílias e professores se sentiram parte ativa de um processo coletivo de aprendizagem e valorização cultural. Assim, construímos uma ponte que fortaleceu o vínculo entre escola e comunidade, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante para todos os envolvidos.



Figura 39- Exposição do projeto realizado pela turma na sala do 4.º ano

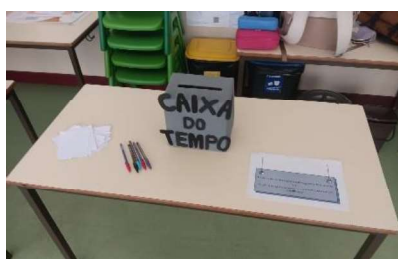


Figura 40- Caixa do tempo da exposição do projeto do 4.º ano

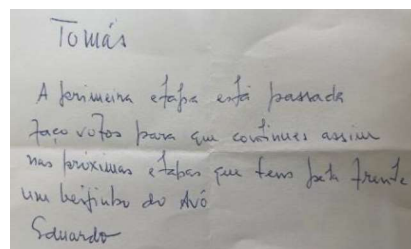


Figura 41- Mensagem deixada na caixa do tempo por um dos avós de um dos alunos do 4.º ano

Como futura professora, levo comigo esta certeza, o verdadeiro ensino é aquele que se enraíza na experiência dos alunos, que escuta os seus interesses e que ousa transformar a sala de aula num espaço de descoberta partilhada. Assim, este projeto abriu portas para a comunidade, não só pelo envolvimento das famílias ao longo de todo o processo, mas também através da participação na construção da exposição e dos vídeos para o dia aberto da escola. Abrimos as portas das nossas vidas, da nossa escola, da nossa sala de aula e, sobretudo, abrimos portas para o diálogo intergeracional e para a valorização das histórias e memórias que nos conectam enquanto comunidade.



Figura 42- Apresentação do projeto do 4.º ano "Tesouros do nosso tempo- Memória dos nossos avós" à comunidade educativa

PARTE III – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A presente dimensão descreve o percurso do estudo desenvolvido com um grupo de sete crianças, com idades compreendidas entre os 2 anos e 4 meses e os 2 anos e 11 meses, no contexto de uma creche pertencente a uma IPSS, localizada na cidade de Leiria, no ano letivo de 2023/2024. O estudo tem como objetivo principal compreender de que forma o brincar com peças soltas contribui para a construção da imagem da criança enquanto ser competente, analisando as descobertas e aprendizagens que emergem deste tipo de exploração no quotidiano educativo da creche.

A investigação está estruturada em quatro capítulos principais. O primeiro é dedicado ao enquadramento teórico, no qual se pretende clarificar os conceitos de peças soltas, brincar e criança competente. O segundo capítulo, referente à metodologia de investigação, está subdividido em sete subcapítulos: 2.1- Pertinência e justificação do estudo, 2.2- Questão de partida e objetivos de investigação, 2.3- Opções metodológicas, 2.4-Contexto dos participantes do estudo, 2.5- Técnicas e instrumentos de recolha de dados, 2.6- Técnica de análise de dados e 2.7- Procedimentos do estudo. É importante salientar que os subcapítulos 2.1 e 2.2 constituem a base da investigação, uma vez que nenhuma pesquisa se sustenta sem a explicitação da sua pertinência nem sem a definição clara da questão inicial e dos objetivos que orientam o percurso. Estes aspetos não só fundamentam a relevância do estudo, como também delineiam o rumo da análise, garantindo que todas as opções metodológicas subsequentes permaneçam coerentes e consistentes com a intencionalidade da investigação. O capítulo seguinte é dedicado à apresentação, análise dos dados e discussão dos resultados. Por último, o estudo culmina nas considerações finais, nas quais se procurará responder à questão de investigação e aos objetivos propostos de forma sintetizada e sustentada pelos resultados obtidos, apresentando ainda as limitações do estudo e eventuais recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. PEÇAS SOLTAS: PEDAÇOS DE IMAGINAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE BEBÉ E CRIANÇA COMPETENTE

E que sejam sempre as crianças a darem forma às coisas em vez de as coisas darem forma às crianças

Malaguzzi (s.d., s/p)

1.1.1. Peças soltas e as suas potencialidades

O conceito de “Peças Soltas”, originalmente designado “Loose Parts”, foi apresentado pelo britânico arquiteto Simon Nicholson em 1971 (Daly & Beloglovsky, 2016). Este descreve-as

como materiais sem uma finalidade específica, já que podem ser utilizados e manipulados de diversas formas para potencializar a criatividade da criança durante o brincar (Vicente et al., 2024). A versatilidade destes materiais desperta o interesse pelas suas múltiplas possibilidades de exploração. No entanto, antes de abordar as suas potencialidades, é fundamental clarificar a diversidade de nomenclaturas presentes na literatura, por exemplo, em Daly & Beloglovsky (2015), Nicholson (1971) e Guerra (2013), tais como “peças soltas”, materiais de fim aberto e materiais não estruturados.

As peças soltas são descritas como adaptáveis e ativas, apropriadas para os próprios materiais que as compõem. Segundo Houser et al. (2016, como citado em Gull et. al, 2019), estes objetos podem ser utilizados como ferramentas para brincar e aprender, desde que sejam adequados à faixa etária e disponibilizados de forma apropriada. A flexibilidade e a diversidade dos materiais permitem às crianças explorar diferentes possibilidades, estimulando a criatividade e a aprendizagem ativa. Sutton (2011, como citado em Gull et al., 2019) elaborou uma definição funcional das peças soltas, argumentando que pertencem a um conjunto de materiais móveis que inspiram a criança a usá-las e a reutilizá-las de acordo com as suas necessidades pessoais.

De acordo com a *Oxfordshire Play Association* (2014, como citado em Daly & Beloglovsky, 2015), “na Educação de Infância, as peças soltas significam objetos e materiais cativantes e agradáveis à vista que são encontrados e que, ao brincar, as crianças podem mover, manipular, controlar e modificar” (p. 3). Nicholson (1917, como citado em Daly & Beloglovsky, 2015) refere que “as possibilidades de descoberta são diretamente proporcionais ao número e tipo de variáveis que contém” (p. 5). Segundo este autor, a riqueza de um ambiente depende das oportunidades que proporciona para estabelecer relações, permitindo que as crianças explorem livremente os materiais e criem os seus próprios significados. A interação com peças soltas proporciona um ambiente de experimentação e descoberta, em que as crianças podem questionar e testar possibilidades num contexto lúdico. Fazendo perguntas como: “O que acontecerá se?”, tal promove o tipo de pensamento que conduz à resolução de problemas e ao raciocínio teórico. A conceção da educação como um processo ativo e exploratório, centrado na experiência e criatividade das crianças, encontra na abordagem das peças soltas um alicerce fundamental. Segundo Daly e Beloglovsky (2015), o pensamento criativo e exploratório ocorre quando a criança utiliza uma peça solta para transformá-la numa personagem de uma história, como por exemplo uma bolota enquanto ingrediente de uma sopa imaginária. As peças soltas promovem competências sociais, pois incentivam a cooperação, a partilha e a inovação, aspetos essenciais numa sociedade contemporânea. Como salientam Daly e Beloglovsky (2016), as crianças preferem peças soltas, já que

envolvem-se profundamente. Cada objeto produz sons distintos, move-se de forma diferente, tem texturas aliciantes, pesos variados e múltiplas cores [...] as peças soltas são materiais de finalidade aberta, que oferecem possibilidades ilimitadas de brincar. (p.3)

Segundo Post e Hohmann (2007) “os bebês e as crianças são exploradores” (p.14), demonstrando a importância da liberdade de exploração e de construção ativa do conhecimento. Alinhada com a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget (1952, como citado em Daly & Beloglovsky, 2015), sublinha a necessidade de as crianças interagirem com o ambiente para aprenderem. Embora Piaget não tenha mencionado diretamente as peças soltas, a sua teoria realça a importância do envolvimento ativo na aprendizagem, por meio da manipulação de objetos e da interação com outras pessoas (p. 6). De acordo com Fochi (2015), a motivação da criança para continuar ou abandonar uma atividade e a sua capacidade de resolver situações emergentes são aspetos centrais do processo de aprendizagem.

A diversidade de materiais contribui significativamente para a qualidade da experiência. “As distintas possibilidades que os materiais proporcionam às crianças, principalmente quando são diversificados, levam a explorações poderosas para aprender, pois geram oportunidades surpreendentes” (Fochi, 2015, p. 152). A variedade de texturas, formas, cores, sons e tamanhos enriquece as interações com os materiais, permitindo que as crianças descubram novas propriedades e ampliem os seus conhecimentos além dos materiais industrializados com os quais estão mais familiarizadas. Conforme Sutton (2011, como citado em Gull, 2019) destaca, “a mão e a mente devem trabalhar em conjunto para promover a descoberta”. Por outras palavras, a interação entre a mente e o corpo, através da manipulação das peças, é essencial para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e da curiosidade. Nesse sentido, as peças soltas encorajam as crianças a manter uma mente aberta enquanto interagem com o ambiente envolvente, criando uma ligação entre aprendizagem e a diversão (Sutton, 2011, como citado em Gull et al., 2019).

Deste modo, as peças soltas representam uma ferramenta pedagógica fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, não se limitando a serem simples objetos de brincar e, permitindo à criança construir, explorar e aprender de maneira independente. As crianças, em especial as mais novas, encontram nas peças soltas uma oportunidade de explorar e de desenvolver várias competências. Estas peças, que podem ser fabricadas em madeira, plástico, metal ou, entre outro material, têm um grande valor educativo. Ao manipularem as peças soltas, as crianças podem construir, inventar, reorganizar e experimentar formas, tamanhos, cores e texturas, criando livremente sem uma estrutura predefinida. O trabalho com materiais não estruturados favorece a plasticidade do cérebro, que se mantém ao longo da vida à medida que

novos conhecimentos e experiências são adquiridos. Segundo Brock et al. (2011, p. 134, como citado em Meirelles, 2016), “as primeiras experiências de exploração de objetos através da brincadeira multissensorial podem avançar o pensamento infantil” E acrescenta: “Os bebês são os mais jovens cientistas” (pp.17-18).

A importância da diversidade de materiais na infância é igualmente enfatizada por Tonucci (2008, p. 11, apud Fochi, 2015, p. 132, como citado em Meirelles, 2016), que afirma que tudo o que serve para produzir, inventar e construir tem um valor educativo. Assim, os materiais adquirem significado através das ações das crianças e potencializam as suas brincadeiras. Mesmo quando os materiais disponíveis são elementos recicláveis ou descartáveis, a riqueza das experiências vivenciadas pelas crianças é inegável. Desta forma, as peças soltas assumem um papel essencial na construção do conhecimento, promovendo a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo, num processo dinâmico e significativo de interação com o mundo.

1.2. A GARANTIA DA INFÂNCIA- O BRINCAR COMO GARANTIA DE DIREITO

Brincar é tão importante como lavar os dentes. É para fazer várias vezes ao dia.

Marques (2019, p.21)

1.2.1. Brincar: O pulsar da infância

O brincar é uma ação universal que permite descobrir o mundo e construir diferentes conceitos e significados. Brincar é um direito de quem o pratica. Segundo Onofre (1997, como citado em Sarmento et al., 2017), “é a vivência mais natural e espontânea da criança, por outro, é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação” (p.40). O brincar é uma vivência singular, na qual acontecem descobertas que só se manifestam porque a criança, imersa na ação, se torna uma só com o objeto. Tardos (2012, como citado em Soares, 2020) complementa esta ideia afirmando que a criança para conhecer o mundo necessita de “aprender a controlar suas mãos, seu corpo, os brinquedos, etc., ele precisará de silêncio e paz imperturbáveis” (p.29) por parte do(a) educador(a).

Neste sentido, importa reconhecer que o brincar não se apresenta da mesma forma para todas as crianças, uma vez que as suas vivências são influenciadas por múltiplos fatores. Como refere Tomás (2015), “não podemos esquecer que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana desta categoria social” (p.137). Existe, nesse encontro, uma lógica própria que orienta o seu agir, aproximando o brincar do processo científico. Tal como o trabalho investigativo dos cientistas, a criança observa, testa, repete e investiga até alcançar algo novo (Bordin et al., 2014). Na mesma linha de pensamento, Ferland (2006, como citado em Sarmento et al., 2017) afirma a importância do brincar enquanto ato de

imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos (p.41).

No brincar, a criança pode “fingir” que é competente na atividade, e ao fazê-lo, apropria-se e desenvolve-se. Vygotsky (s.d., como citado em Gaspar, 2010) descreve este processo através da metáfora de que o pensamento se “eleva uma cabeça acima de si mesmo” (p.8), refletindo o desenvolvimento cognitivo que ocorre durante o ato de brincar. Para acompanhar e promover este processo de descoberta, o papel do adulto é essencial contribuindo para o desenvolvimento do pensamento da criança, fazendo-a sentir-se “competente”, já que de facto ela o é, mesmo em atividades simples, como o rabisco, que carregam intencionalidade e significado. De acordo com a Declaração dos Direitos das Crianças, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959, as crianças devem ter “plena oportunidade de brincar”, de acordo com o princípio 7.º (ONU, 1989). Deste modo, o brincar tem uma elevada importância para a criança (Ferreira, 2010), visto estimular o seu desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo nos primeiros anos de vida (Daly & Beloglovsky, 2015).

Neste sentido, ser protagonista no brincar significa ser agente da própria aprendizagem, assumindo um papel central na construção do conhecimento (Daly & Beloglovsky, 2016). Assim, as crianças devem ter a possibilidade de assumir responsabilidades, de colaborar ativamente na construção coletiva de saberes e experiências, de utilizar materiais apropriados e de interagir com o espaço e o tempo de forma intencional, promovendo relações e interações significativas (Meirelles, 2016). O brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança, com uma relevância que transcende a sua utilidade como ferramenta pedagógica. Conforme defendido por Sarmiento et al. (2017), é uma prática interativa na qual podem emergir conflitos e limitações, mas que são entendidos como oportunidades de crescimento e socialização.

Assim, o brincar é caracterizado como um processo dinâmico e contínuo de construção, atribuição de significado e descoberta, numa interação constante com o meio envolvente. Daly e Beloglovsky (2020) afirmam que “a vida das crianças é enriquecida pelo brincar, que é prazeroso, auto motivado, imaginativo, espontâneo, criativo e isento de objetivos ou resultados impostos pelos adultos” (p.7). Marques et al. (2024) salientam ainda que permite à criança expressar a sua singularidade e personalidade, promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais como a criatividade, a curiosidade, a iniciativa e a capacidade de assumir responsabilidades. Neste contexto, o brincar estabelece pontes entre aprendizagens e melhora as relações interpessoais. É

particularmente relevante salientar, segundo Sarmiento et al. (2017) que o brincar não deve ser reduzido a uma estratégia ou a um meio para facilitar a aprendizagem.

Antes disso, deve ser reconhecido como uma experiência essencialmente humana e intrínseca ao desenvolvimento pessoal da criança, já que o brincar reflete, promove e tem como o resultado o desenvolvimento (Daly & Beloglovsky, 2016). Esta perspectiva desafia uma visão instrumental do brincar, propondo uma valorização mais holística do seu papel. Ao brincar com peças soltas, as crianças têm ainda a oportunidade de experienciar o erro e tentar até atingir o resultado pretendido, explorando “sentimentos, relações e ideias” (Daly & Beloglovsky, 2020, pp.19-20). As especialistas defendem ainda que “os principais ingredientes de brincar são tempo, espaço e materiais que sejam simples, estimulantes e transformáveis, em resumo peças soltas”. Na mesma linha de pensamento, Leichter-Saxby e Law (2015) afirmam que diversos estudos têm demonstrado a importância do brincar e do brincar autodirigido para o bem-estar e crescimento das crianças. Ainda acrescentam que o brincar é a primeira forma de interação das crianças com o mundo e com os outros, sendo considerado fundamental para o seu desenvolvimento. Os materiais não estruturados, por não apresentarem instruções ou uma forma pré-definida de utilização, permitem que a imaginação da criança os guie, tornando o ambiente mais rico em possibilidades.

Assim, estes materiais incentivam a criatividade e a autonomia das crianças, permitindo-lhes explorar o mundo através da sua própria imaginação. Por isso, um simples cartão pode ser transformado, no mesmo dia, num castelo, na carapaça de uma tartaruga ou numa jaula de leão (Leichter-Saxby e Law, 2015). Neste enquadramento, Marques et al. (2024), com base nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, reforçam que o brincar, desde os primeiros meses de vida “tem um valor insubstituível” (p.22) e “constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e múltiplas aprendizagens, envolvendo dimensões emocionais, sociais, cognitivas e físicas” (pp.22-23). Em suma, desde a interação do bebé com o seu corpo e com os adultos de referência até ao jogo simbólico das crianças mais velhas, o brincar responde ao imperativo de uma abordagem holística e integrada na creche.

1.2.2. A exploração como intencionalidade: O papel do educador

Se oferecemos às crianças espaço suficiente e possibilidades para o movimento livre, elas movem-se com confiança e naturalidade.

Pikler (s.d., s/p)

A atividade autónoma e o movimento livre são essenciais para o desenvolvimento dos bebés e das crianças, pois proporcionam oportunidades para explorarem o mundo com confiança e naturalidade. Segundo Emmi Pikler (s.d.), uma pediatra húngara que se destacou pelo trabalho

pioneiro no cuidado de bebês e crianças pequenas (Casa de aprendizagens, 2024), quando lhes é oferecido espaço e possibilidades suficientes para se movimentarem livremente, as crianças desenvolvem-se com segurança e espontaneidade. Neste sentido, Fochi (2015, p. 52) sublinha que “é por meio das atividades livres que as crianças aprendem sobre a autonomia”, evidenciando a importância de experiências autênticas e não dirigidas para a construção da independência e da autoeficácia. A criança, enquanto ser ativo no processo de aprendizagem, age sobre o meio, descobre-se a si própria e compreende o mundo à sua volta através da ação.

No contexto da Educação de Infância, os conceitos do brincar e da exploração estão frequentemente associados, embora possam apresentar distinções consoante a intencionalidade e o papel do educador. Segundo da Silva (2021),

a intencionalidade permite atribuir sentido à ação, pois as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças. Para isso, é preciso ter claro quais as intenções educativas que presidem às respetivas ações, sejam elas propostas pelas crianças ou sejam elas propostas pelo/a educador/a. (p.24)

Desta forma, a exploração ocorre quando o educador cria condições e disponibiliza espaços, materiais e contextos que incentivam os bebês e as crianças a descobrir o ambiente que os rodeia. Neste sentido, a exploração pode ser entendida como uma experiência intencionalmente promovida pelo adulto, proporcionando oportunidades para que a criança investigue, manipule e faça descobertas significativas. Embora ambos os conceitos estejam interligados, o brincar enfatiza a autonomia da criança no seu envolvimento com o mundo, enquanto a exploração resulta de um ambiente previamente estruturado para estimular essa interação (Sarmiento et al., 2017).

A aprendizagem na infância está intimamente ligada à autonomia e à experimentação ativa. Falk (2011, p. 27, como citado em Fochi, 2015) defende que “[...] a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta [...]” (p.126). Assim, quando tem a oportunidade de explorar, testar hipóteses e resolver desafios por si própria, a criança constrói aprendizagens mais significativas e duradouras. No entanto, essa autonomia não significa ausência de acompanhamento por parte do educador. Cabe a este profissional um papel ativo no estímulo e na orientação desse processo, promovendo um ambiente educativo em que a interação e a participação sejam valorizadas.

Como referem Marques et al. (2024), o educador deve aproveitar as interações sociais e os contextos de aprendizagem para incentivar cada criança a expressar as suas opiniões e a participar ativamente no grupo. Para que este processo seja significativo e estruturado, a intencionalidade educativa assume um papel essencial na ação profissional do educador de infância. Estes autores

acrescentam ainda que esta intencionalidade se manifesta em ações planejadas e refletidas que visam criar ambientes educativos nos quais se promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças, assegurando ainda o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo. O educador deve estabelecer propósitos claros e conferir significado à ação pedagógica, partilhando a intencionalidade educativa com os bebês e as crianças. Para tal, é fundamental que revele sensibilidade e uma postura ética na criação de condições que favoreçam a participação e a comunicação. Esta abordagem implica a adoção de uma pedagogia da escuta, garantindo que as vozes das crianças sejam reconhecidas e valorizadas, respondendo assim às suas “múltiplas linguagens” (Marques et al., 2024, p. 32).

1.3. A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE BEBÊ E CRIANÇA COMPETENTE

A Educação começa com a imagem da criança, uma imagem que revela a indeterminação do ser humano.

Hoyuelos, (2021, p.71)

1.3.1. A criança competente: Entre o reconhecimento e a construção

O reconhecimento da criança como um ser competente implica a aceitação da sua capacidade inerente, independentemente das práticas externas. Este reconhecimento exige uma postura atenta e valorizadora dos adultos e da sociedade, garantindo que a criança é vista como um sujeito de direitos, ativo e participativo. Deste modo, um educador que valida as ideias e decisões da criança, demonstrando confiança na sua capacidade para enfrentar desafios e expressar as suas opiniões, está a reconhecer a sua competência e a incentivar a sua participação no mundo que a rodeia. No entanto, o reconhecimento, por si só, não é suficiente para garantir o desenvolvimento pleno das potencialidades da criança. A competência da criança não deve ser apenas reconhecida, mas também construída através das interações que estabelece no contexto educativo. O papel do educador é essencial na criação de um ambiente desafiante e estimulante, que favoreça a autonomia e o desenvolvimento das suas potencialidades. Tal envolve criar oportunidades para que a criança demonstre as suas capacidades, desenvolver práticas educativas que respeitem a sua autonomia e incentivar a sua participação ativa na comunidade em que está inserida. Um exemplo concreto deste processo é a intervenção de um educador que propõe experiências desafiadoras, incentivando a resolução de problemas e a tomada de decisões, promovendo assim a construção progressiva da imagem da criança enquanto ser competente.

Desde o nascimento, a criança evidencia um elevado potencial de desenvolvimento, acompanhado por uma curiosidade intrínseca que a impulsiona a explorar e a atribuir significado ao mundo que a rodeia. Apresenta competências relacionais e interativas, demonstrando abertura à novidade e à diversidade, fatores essenciais para a construção do seu conhecimento e

desenvolvimento global (Marques et al., 2024). Como salienta Tomás (2015) “a criança não é mero recetor das influências a que está sujeita, é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretações sobre si e sobre o mundo, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito” (p.137).

No contexto da EI, esta visão da criança implica reconhecer o seu papel ativo na aprendizagem, considerando-a como sujeito e agente do processo educativo atendendo às suas experiências e valorizando os seus saberes e competências individuais, promovendo, assim, a realização plena do seu potencial. Esta abordagem está intimamente relacionada com os direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que asseguram o direito de a criança ser ouvida e consultada, de aceder à informação, de se expressar livremente e de participar em decisões que a favoreçam. Deste modo, fomentar a participação ativa da criança no seu percurso educativo reflete a confiança na sua capacidade de orientar a sua própria aprendizagem e de contribuir para o desenvolvimento dos outros (Marques et al., 2024). Nesta perspetiva, é fundamental compreender que a criança

não é um ser estranho inserido na sociedade. Ela ocupa um lugar “um entre-lugar (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. (Sarmiento, 2004, p.10, como citado em Tomás, 2015, p.139)

A criança habita um espaço entre o mundo dos adultos e os mundos que ela própria constrói no seu quotidiano. Este “entre-lugar” representa a sua capacidade de interpretar, transformar e dar sentido ao que a rodeia. Reconhecê-la como competente é, por isso, aceitar que tem voz, ideias e formas próprias de estar e aprender. Esta visão implica respeitar o seu papel ativo na sociedade e garantir que é ouvida, envolvida e valorizada nas decisões que lhe dizem respeito. A criança “socializa-se ao mesmo tempo que é socializado, constrói-se a si próprio na medida em que é construído pelos outros” (Javeau, 1998, p. 167, como citado em Tomás, 2015, p.139).

Deste modo, o reconhecimento do bebé e da criança como sujeitos ativos e autónomos implica mais do que a aceitação da sua capacidade inata. Exige uma postura pedagógica que valorize a sua participação efetiva no processo educativo, promovendo oportunidades para que exerça a sua agência e demonstre as suas competências. No contexto de creche, esta visão da criança molda as expectativas sobre as suas capacidades e orienta as práticas pedagógicas, que devem respeitar a sua individualidade, considerando os seus ritmos, necessidades e preferências. Garantir os direitos da criança implica criar contextos que favoreçam a sua autonomia e participação, assegurando

que as práticas educativas respeitam as suas capacidades e promovem o seu envolvimento ativo. (Marques et al., 2024).

Deste modo, o reconhecimento e a construção da competência do bebé e da criança não são processos isolados ou opostos, mas sim dimensões complementares e interdependentes do seu desenvolvimento. Tanto a construção intencional como o reconhecimento de competências são fundamentais para que o bebé e a criança sejam vistos e tratados como seres capazes, autónomos e participativos, promovendo-se, assim, uma educação que respeita os seus direitos e potencia as suas capacidades. A constatação de que os bebés e as crianças detêm uma perceção única do mundo, expressa através das suas ações, pensamentos e emoções, e que possuem competência para refletir e representar discursivamente essas experiências, inaugura uma visão inovadora e radical sobre a infância. Neste sentido, defende-se que estes pressupostos representam uma verdadeira rutura epistemológica. O bebé e a criança passam a ser considerados sujeitos válidos de estudo por direito próprio, *per si* (Tomás, 2015).

1.3.2. A imagem de bebé e a criança em contexto de Creche

Malaguzzi revela a importância de declarar uma imagem de criança, de infância.

Hoyuelos (2021, p.71)

Desde o nascimento que o bebé é dotado de capacidades e devemos reconhecer o potencial e a competência que possui (Oliveira & Godinho, 2013) não deixando a sua identidade e cultura de lado, dando-lhe o direito de participar e de “encontrar o sentido e significado da sua presença no mundo” (Hoyuelos, 2021, p. 75). A criança deve ser vista como uma pessoa competente e capaz, com direito a ser tratada com respeito e cuidado, colocando um “ponto final” na imagem de “criança fraca, excessivamente infantil ou excessivamente adulta” (Oliveira & Godinho, 2013, p.51). Sem dúvida que na Educação de Infância “o primeiro passo neste percurso implica, necessariamente, a desconstrução de algumas imagens que enformam a infância” (Tomás & Fernandes, 2013, p.203). Corroborando o supramencionado, Rinaldi (2012, como citado em Fochi, 2015) afirma que “as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade e a própria relação com a realidade” (p. 37). Há muito tempo que os bebés e as crianças mais novas aguardam incansavelmente pela credibilidade da sua competência, frequentemente ignorada pelos adultos. Malaguzzi (1992, como citado em Fochi, 2015) afirma que a credibilidade das crianças é evidente

nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas (p.46).

Marques et al. (2024) complementam que “os bebés e as crianças mais novas são naturalmente curiosos, abertos e motivados para explorarem e aprenderem sobre o mundo físico e social” (p. 15). Rinaldi (2012, como citado em Fochi, 2015) realça igualmente que a imagem da criança está associada a uma criança ativa, competente, desafiadora e curiosa por experimentar o mundo, que se comunica desde que nasce e que é feita de “cem linguagens” e “cem formas de pensar”, sendo ainda “capaz” (p.41). O mundo sofre mudanças contínuas, complexas, desafiadoras e imprevisíveis e a infância também. Cada criança que nasce representa um novo desafio, uma nova interrogação, uma nova descoberta, uma nova aventura. De acordo com Tomás & Fernandes (2013) “o pressuposto de natureza sociopolítica reivindica uma imagem de criança enquanto sujeito activo de direitos” (p.206).

1.3.3. O espelho da infância: A imagem do bebé e da criança no olhar do educador

À medida que crescemos, brincar continua a ser assunto importante.

Marques (2019, p.29)

De facto, a imagem de bebé e de criança é algo ainda indeterminado, com centenas de imagens diferentes, pelo que é importante construir e reconhecer uma imagem para dignificar a Educação de Infância. Tomás e Fernandes (2013) afirmam que “ultrapassar estas concepções é um passo fundamental para o reconhecimento da legitimidade das imagens, concepções e saberes das crianças sobre os seus direitos” (p.208). Cada pessoa cria a sua própria imagem de criança, visto que as experiências, vivências e significados que atribuímos à infância vão determinar a relação que o adulto estabelece com essa criança, refletindo a imagem interna que tem da mesma (Hoyuelos, 2021).

A imagem da criança é uma sinergia, um ponto de encontro entre o “eu” e a criança. É imprescindível trabalhar com e para a criança, estabelecendo uma pedagogia respeitosa com princípios éticos (Hoyuelos, 2021). A infância exige do educador uma “escuta atenta dos modos como as crianças aprendem, distanciando-se dos modos como os adultos partilham essas aprendizagens” (Fochi, 2015, p. 37). “É necessário termos adultos e os educadores muito curiosos sobre a inteligência das crianças” (Oliveira & Godinho, 2013, p.52).

Segundo Fochi (2015), os educadores devem “defender” os bebés e as crianças como sujeitos das pedagogias para a primeira infância, criando um espaço para se “surpreenderem” com as crianças. Se os adultos confiarem nas capacidades dos bebés e das crianças, será mais fácil tornarem-se os seus parceiros e criarem as condições necessárias para que possam experienciar. Contudo, se os adultos não demonstrarem essa disponibilidade, estaremos perante o desrespeito do artigo 3.º e 12.º da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), que afirmam, respetivamente: “Todas as decisões que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior”

(p.8); “A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p.13).

O adulto, enquanto responsável por cuidar da criança, deve tomar decisões em prol do seu bem-estar. A surpresa, um sentimento ocasionado pela reação a uma situação inesperada, ocorre quando o adulto é capaz de olhar para a criança de forma integral, permitindo-se descobrir muito mais do que aquilo em que momentaneamente acredita. A curiosidade e atenção inatas que o bebé manifesta devem também ser cultivadas pelo adulto que procura respostas nas ações da criança. Todos os seres humanos são movidos pela curiosidade de saber mais, de compreender o que os rodeia. Por conseguinte, a criança não é exceção, já que também procura isso através da sua linguagem corporal, atitude e expressão facial (Tardos, 2008, p. 48, como citado em Fochi, 2015, p. 109).

A forma como os adultos percecionam a infância e as suas possibilidades tem uma influência direta nas interações e no ambiente educativo, sendo crucial garantir contextos que promovam a justiça e a equidade, respeitando e valorizando as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas do seu próprio percurso educativo (Marques et al., 2024). Deste modo, a imagem de bebé e criança na ótica de um adulto com foco na pedagogia da escuta e da confiança, é dar à criança a liberdade de fazer escolhas e a responsabilidade que a vida lhe exige à medida que cresce (Fochi, 2015). Certamente que os bebés e as crianças dos 0 aos 3 anos utilizam o rosto, o olhar, os gestos e a postura para expressar aquilo que pretendem. Por conseguinte, o adulto deve prestar ainda mais atenção aos pequenos sinais que estes lançam. Como salientam Malaguzzi (1977, como citado em Fochi, 2015) e Hoyuelos (2006, p. 200, como citado em Fochi, 2015), estes sinais são “grandes espias dos sentimentos e das tensões” (p.79), que permitem ao adulto compreender os “níveis de participação, de esforço, de prazer, de desejo e de expectativa emergente nas experiências do ato de aprender” (p.79) das crianças mais novas.

Assim, “este olhar que procura encontrar a criança, focaliza-se numa imagem específica de criança enquanto actor social, o que implica que tentemos destacar a acção, as dinâmicas, os tempos, os modos em que a acção social desta (não) acontece” (Tomás & Fernandes, 2013, p.209).

1.3.4. O educador como arquiteto de oportunidades: Ambientes potenciadores da competência do bebé e da criança

Quando uma criança age por sua iniciativa e interesse, ela adquire capacidades e conexões muito mais fortes do que se tentássemos ensiná-la.

Pikler (s.d., s/p)

A organização do ambiente educativo é um elemento central da ação pedagógica na infância, englobando a disposição dos espaços, a seleção de materiais e a estruturação das atividades no

tempo. Compete ao educador assegurar que os bebês e as crianças tenham acesso a recursos diversificados e culturalmente significativos, promovendo a sua autonomia e participação ativa, sem sucumbir à lógica consumista da indústria dos brinquedos. A qualidade dos espaços e materiais não depende necessariamente de um elevado investimento financeiro, desde que sejam cumpridos critérios de segurança, durabilidade e sustentabilidade, garantindo o direito da criança a um ambiente esteticamente estimulante e funcional (Marques et al., 2024).

Além da organização do ambiente e da seleção cuidada de materiais, é fundamental garantir que o espaço ofereça amplitude suficiente para que a criança possa brincar, explorar e movimentar-se livremente. Um ambiente educativo de qualidade deve fomentar a autonomia, incentivar a iniciativa individual e proporcionar oportunidades para a construção de relações significativas com pares e adultos (Marques et al., 2024). Neste sentido, as potencialidades do espaço, tanto interior como exterior, estão intrinsecamente relacionadas com a diversidade e intencionalidade dos materiais pedagógicos disponibilizados. Assim, privilegiam-se materiais naturais, devido às suas propriedades multissensoriais, bem como objetos do quotidiano que remetem para diferentes contextos sociais, ampliando as experiências de aprendizagem (Marques et al., 2024).

A utilização de peças soltas no contexto educativo promove o conceito de sustentabilidade, já que estimula a reutilização de materiais que, de outra forma, seriam considerados “lixo” ou desperdício, transformando-os em recursos valiosos utilizados em experiências fundamentais para a aprendizagem das crianças. Caso surjam críticas à disponibilização gratuita destes materiais para brincar, é essencial esclarecer que a equipa educativa e o contexto estão a ser desenvolvidos de acordo com as melhores práticas atuais, garantindo oportunidades de qualidade para as crianças (Leichter-Saxby & Law, 2015). Esta experiência não só promove a consciencialização ambiental, como também incentiva a criatividade, a resolução de problemas e a exploração autónoma (Daly & Beloglovsky, 2018).

Ao envolver materiais não estruturados, as crianças têm a oportunidade de manipular e criar, sem limitações impostas por formas e funções predeterminadas, o que potencia o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Além disso, possibilita uma observação mais atenta da criança e da forma como constrói os seus conhecimentos, proporcionando ao adulto uma compreensão mais aprofundada do seu processo de aprendizagem (Fochi, 2015). O adulto deve ter o cuidado de apresentar os objetos com o objetivo de incentivar uma exploração livre e flexível por parte das crianças, criando condições para que se desenvolvam de forma criativa e inovadora (Guerra, 2013). A imprevisibilidade associada a esses materiais favorece a exploração, permitindo que a criança atribua significados próprios às suas experiências em interação com os outros. Nesta perspetiva, a infância pode ser entendida a partir de três dimensões essenciais: Ambiente, Autonomia e Aventura (Hoyuelos, 2021). A criança, movida pela curiosidade e imaginação,

assume-se como uma exploradora incansável dos limites do conhecimento e da criatividade, tal como um pequeno Ulisses que, à procura de novos horizontes, embarca à procura do imaginário. (Frabboni, 1998, como citado em Houyelos, 2021).

Ambientes que potenciam a competência das crianças podem ser definidos como contextos inteligentes que favorecem a exploração, oferecendo aos bebés e às crianças um acesso diversificado, ajustado às suas capacidades e curiosidades. Estes ambientes proporcionam oportunidades para que dediquem mais tempo à exploração de forma variada, permitindo-lhes conhecer, descobrir e desenvolver-se de maneira mais significativa. No entanto, a criação de tais ambientes só é possível quando existem adultos disponíveis e dispostos a ouvir os interesses dos bebés e das crianças, comprometendo-se a procurar soluções que favoreçam a construção e o reconhecimento das suas competências no contexto da creche (Oliveira & Godinho, 2013).

Por conseguinte, o educador pode ser considerado um arquiteto de oportunidades, na medida em que é responsável por criar e organizar ambientes que estimulam o desenvolvimento das competências das crianças. Ao ouvir atentamente os seus interesses e necessidades, o educador planeia e prepara/organiza as experiências de aprendizagem, oferecendo-lhes as condições necessárias para explorarem, questionarem e descobrirem. A sua ação envolve a criação de espaços e situações que favoreçam o desenvolvimento autónomo e a construção de competências, reconhecendo o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem. Assim, o educador, como arquiteto, desenha o caminho para que a criança se possa desenvolver plenamente, respeitando o seu ritmo e as suas capacidades. Promover uma educação de qualidade na infância significa adotar uma nova perspetiva sobre o “Ser Educador”. Significa mais do que planear ou intervir, significa criar um espaço onde cada bebé e criança possam verdadeiramente estar, participar e florescer. Trata-se de acolher a singularidade de cada uma, garantindo voz, lugar e tempo no tecido vivo do quotidiano educativo (Luís et al., 2015).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. PERTINÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo emergiu de uma necessidade identificada no contexto da creche, onde se verificava a escassez de brinquedos e materiais adequados ao número de crianças que frequentavam o espaço comum de brincadeira, o salão da instituição. Neste cenário, as peças soltas, como caixas de cartão e blocos de madeira de pequenas dimensões, destacavam-se como um elemento diferenciador. Embora em quantidade reduzida, a sua presença no salão da instituição era significativa, proporcionando às crianças novas formas de exploração e de descoberta. A observação sistemática deste contexto revelava que a limitação de recursos, aliada à predominância de materiais estruturados danificados ou escassos, tais como triciclos, motas e tratores de plástico,

escorregas, contribuía para o surgimento de conflitos entre as crianças, bem como para a perda rápida de interesse na atividade lúdica. Este facto levou à reflexão sobre o potencial pedagógico das peças soltas e a necessidade de estruturar um projeto que garantisse a ampliação deste recurso, promovendo um brincar mais rico e diversificado.

O estudo partiu da premissa de que a criança na creche é um sujeito competente e ativo na construção do seu conhecimento. Assim, era fundamental questionar de que forma a introdução e o aumento do uso de peças soltas durante o brincar poderia contribuir para o desenvolvimento da competência da criança. Se era possível observar momentos de brincadeira espontânea e significativa com uma quantidade limitada de peças soltas, era importante compreender que descobertas poderiam emergir com um maior investimento neste tipo de materiais. A pertinência do projeto de intervenção “Às coisas perdidas, damos-lhe outro valor” residiu, portanto, na possibilidade de dar resposta a uma necessidade concreta do contexto institucional, promovendo simultaneamente um brincar mais criativo e envolvente. A ausência de materiais diversificados e em quantidade suficiente é um desafio comum a muitas instituições, frequentemente condicionado por fatores organizacionais e de gestão. No entanto, neste contexto, era possível intervir do ponto de vista pedagógico, criando condições que favorecessem um brincar de maior qualidade.

O brincar com peças soltas como estratégia pedagógica deve garantir os direitos da criança, proporcionando oportunidades ricas para a exploração, a criatividade e o desenvolvimento. No entanto, a necessidade de enquadrar numa lógica de intervenção deve-se ao facto de não estar naturalmente integrado no quotidiano educativo, exigindo uma implementação intencional. Deste modo, não se tratava apenas de um “projeto de peças soltas”, mas sim de uma abordagem mais aprofundada, que visava responder a desafios concretos da prática pedagógica. A sua implementação ocorreu num contexto previamente preparado, pensado para potenciar o desenvolvimento da criança e favorecer aprendizagens significativas num determinado período do dia. Importa ainda salientar que este projeto não só tem valor investigativo, ao permitir uma reflexão sobre o impacto do brincar com peças soltas na construção da imagem da criança como um ser competente, como também é pedagogicamente relevante, uma vez que propõe uma solução concreta para as dificuldades sentidas naquele contexto de creche. Assim, este estudo não se limitou a compreender a problemática; teve também como objetivo apresentar alternativas que contribuíssem para um ambiente educativo mais rico e responsivo às necessidades das crianças.

Deste modo, o presente estudo investigativo pretende compreender o impacto das peças soltas no brincar das crianças em contexto de creche, analisando o seu potencial na construção de uma imagem de criança competente, que se autoquestiona durante o brincar com peças soltas: “O que acontece, se...?”. (Daly & Beloglovsky, 2015).

2.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo procura responder à seguinte questão de partida: *De que forma o brincar com peças soltas contribui para a construção de uma imagem de criança competente no contexto de creche?*

Considerando esta questão, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i) Descrever de que forma as crianças brincam com as peças soltas;
- ii) Identificar as descobertas que emergem do brincar com as peças soltas;
- iii) Compreender as intenções das crianças durante o brincar;
- iv) Refletir sobre os contributos do brincar com as peças soltas para a construção de uma imagem de criança competente por parte do educador.

2.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras. (Coutinho, 2013, p.7)

Com base na natureza da investigação, considera-se que este estudo assenta num paradigma interpretativo, no qual são analisadas e descritas as observações efetuadas durante o brincar das crianças com peças soltas. O **paradigma interpretativo** pressupõe a descrição de dados a partir da observação ou de outros instrumentos de recolha de dados, considerando a complexidade da realidade e do sujeito que o integra (Sousa et al., 2014). A investigação qualitativa entende-se como sendo **indutiva e descritiva**, “na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como os estudos quantitativos.” (Sousa et al., 2014, p.56).

Um aspeto importante a salientar é que a investigação qualitativa assenta num **método indutivo** em que o investigador tenta compreender uma situação sem apresentar expectativas previamente à luz do que vai investigar, adotando uma atitude neutra. Logo, importa reforçar que toda a investigação que envolve o ser humano e ação humana, necessita de uma intencionalidade por parte do investigador que pretende interpretar e compreender os significados que o ser humano fornece a um determinado contexto social. (Coutinho, 2013).

A investigação qualitativa é também **descritiva**, já que os dados recolhidos no contexto são posteriormente transformados em palavras através do visionamento/transcrição de vídeos. A descrição pode funcionar como um método de recolha de dados, para que o investigador não deixe

escapar nenhum detalhe dos dados recolhidos em campo (Bogdan & Biklen, 1994). Relativamente ao tipo de estudo, tendo em conta a disponibilidade temporal, existiu uma aproximação ao **Estudo de Caso**, já que este pressupõe um estudo voltado para “um cenário natural específico e processos, interações e relacionamentos (...) vistos de forma holística e analisados à luz de vários métodos (...) na tentativa de compreender a complexidade de uma situação ou contexto sobre diferentes perspetivas, ...” (Cohen et al., 2018; Merriam, 1988, como citado em Moreira et al., 2021, p.15). Além disso, o estudo de caso “é um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo” (Sousa et al., 2014, p.64).

2.4. CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O presente estudo decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que compreende valências, como a Creche, JI e o CATL. O período de investigação decorreu de 21 de novembro de 2023 a 9 de janeiro de 2024, numa sala de creche, com crianças de idades compreendidas entre um 1 e 3 anos de idade. Sendo um grupo constituído por 18 crianças, existiu a necessidade de realizar uma seleção de apenas sete crianças para o estudo, devido à dificuldade na recolha e posterior análise dos dados num dado curto período de Prática Pedagógica. Para a seleção das crianças efetuou-se um sorteio de nomes, sendo esta uma opção metodológica, uma vez que o par pedagógico da Prática Pedagógica também desenvolveu um estudo no âmbito do projeto de intervenção. Dado que ambas as investigações decorreram no mesmo contexto e exigiam a participação de um número semelhante de crianças, a opção pelo sorteio garantiu uma distribuição equitativa dos participantes, assegurando a imparcialidade do processo e evitando qualquer viés na escolha das crianças.

Numa primeira fase, antes de iniciar a recolha de dados para a investigação, foi enviada uma autorização aos encarregados de educação ²³para o consentimento da participação das suas crianças neste estudo. Nas autorizações enviadas, foi esclarecido a salvaguarda e a confidencialidade dos dados das crianças e o uso de imagens somente para fins académicos. Foi ainda, efetuado o consentimento informado à Educadora responsável pelo grupo. Importa salientar que após esta fase, apenas 14 crianças obtiveram autorização para a recolha de dados para a investigação. Os participantes do estudo foram sete crianças, sendo quatro delas do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 anos e 4 meses e os 2 anos e 10 meses. A escolha das sete crianças permitiu observar e registar ações, intenções, brincadeiras e descobertas. Os participantes do presente estudo foram as seguintes crianças: Ana (2 anos e 10 meses), André (2 anos e 7 meses), Amélia (2 anos e 6 meses), Joana (2 anos e 4

²³ Vide Apêndice XXV- Autorizações para a participação no estudo

meses), Madalena (2 anos e 6 meses), Miguel (2 anos e 10 meses) e Tiago (2 anos e 7 meses). Os nomes apresentados são fictícios, com o objetivo de proteger a identidade das crianças. Assim, a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato da criança foi assegurado.

2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para efetuar a recolha dos dados que permitiu dar resposta à problemática a investigar e aos objetivos definidos, recorreu-se às seguintes técnicas e instrumentos: observação participante e naturalista, privilegiando o uso da fotografia e vídeo. As técnicas de recolha de dados, nomeadamente as técnicas de observação, compreendem aquilo que o investigador vê e ouve, visto que é “através da observação que o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (Coutinho, 2013, p.136).

Sendo assim, a técnica utilizada nesta investigação foi a **observação participante**, uma vez que o investigador participa ativamente no local/contexto em que está a ser realizado o estudo (Sousa et al., 2014). Na observação participante, a atuação centrou-se essencialmente na captação e análise dos momentos significativos do brincar das crianças com as peças soltas. Durante a recolha de dados, adotou-se uma postura predominantemente observadora, captando em vídeo os instantes mais relevantes para o investigador no que diz respeito às interações das crianças, com gravações de cerca de dois minutos. Esta abordagem permitiu documentar com maior fidelidade as descobertas, escolhas e dinâmicas emergentes do contexto do brincar da criança.

Na observação participante, o instrumento da recolha de dados é o próprio investigador, que vivencia as situações e realiza os posteriores “registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva/leitura... o investigador pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem” (Sousa et al., 2014, pp- 88-89). Neste estudo, recorreu-se à **observação naturalista participante**, “sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa” (Coutinho, 2013, p.138), dado as narrativas e registos extensos e detalhados dos acontecimentos. **O registo fotográfico e a gravação de vídeo** foram os instrumentos selecionados para a recolha de dados no contexto, consolidado à observação participante. De acordo com Bogdan e Biklen (1994)

a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez a conjugação com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir (p.189).

Posto isto, os registos fotográficos ou videográficos “não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Bodgan & Biklen, 1994, p.91). Por fim, outro dos instrumentos utilizados foi a **Ficha de observação do envolvimento da criança** ²⁴(adaptada do Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria de Bertram e Pascal, 2009) que se encontra contextualizada ao nível do português por Oliveira-Formosinho (2009). A ficha de observação construída ²⁵abarcava elementos relacionados com o brincar, o nível de envolvimento e os seus indicadores (presentes no mesmo documento- DQP, Bertram & Pascal, 2009), as formas de interação e a descrição de um momento específico do brincar da criança com duração de 2 minutos. A ficha foi completada posteriormente com base na análise do registo videográfico desse mesmo momento do brincar.

2.6. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

A técnica de análise de dados deve ir ao encontro do paradigma escolhido e do desenho da investigação. Assim sendo, na fase empírica a análise, segundo Bogdan e Biklen (1994), “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). De um modo geral, a investigação qualitativa é entendida na literatura como um método descritivo, uma vez que os dados recolhidos assumem a forma de palavras, imagens ou sons, em vez de serem apresentados numericamente. Neste tipo de abordagem, o foco dos investigadores recai sobretudo sobre o processo de análise e interpretação, em detrimento dos resultados ou dos produtos obtidos (Oliveira & Sá, 2021, p. 7). Portanto, para esta investigação pretende-se efetuar uma **análise descritiva e interpretativa**. “Importa salientar que [...] o investigador passa de uma análise mais descritiva, para uma análise interpretativa, ou seja, tendo por base as evidências, começa a cogitar algumas explicações, elementos-chave e suas possíveis causas” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, como citado em Moura et al., 2021, p.55).

2.7. PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Para o estudo foram planificadas seis sessões de 30 minutos cada, entre 21 de novembro e 9 de janeiro, que decorreram às terças-feiras, maioritariamente no período da manhã, no salão ou em outro local com condições para a realização da investigação. Nas três primeiras sessões, que decorreram nos dias 21, 28 de novembro e 5 de dezembro de 2023, realizou-se uma abordagem de observação não estruturada que, complementada com o registo fotográfico, permitiu uma análise superficial da forma como as crianças interagem com as peças soltas. Porém, nas sessões

²⁴ Vide Apêndice XXVI- Ficha retirada do Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

²⁵ Vide Apêndice XXVII- Modelo da Ficha/Grelha de Observação das crianças

seguintes, foi necessário recorrer a uma recolha de dados mais aprofundada, o que implicou o auxílio de instrumentos específicos.

Assim, além da observação direta, começaram a ser utilizados registos videográficos e fichas de observação, permitindo uma observação mais estruturada e detalhada no que se refere à interação das crianças com as peças soltas. Esta abordagem visa garantir maior rigor e consistência na recolha e interpretação dos dados, reforçando a fundamentação do estudo. Posto isto, a análise das três primeiras *sessões incidiu exclusivamente* nos registos fotográficos das crianças em ação durante o brincar. Já nas três últimas sessões, recorreu-se à análise dos registos videográficos com a duração de 2 minutos com o objetivo de recolher de forma mais detalhada os momentos do brincar, possibilitando captar expressões verbais, gestos subtis e microações que, por vezes, escapam a uma observação meramente fotográfica.

A observação do brincar de cada criança com as peças soltas teve uma duração de apenas dois minutos. Cada sessão decorreu com todo o grupo da sala no salão polivalente, à exceção da última sessão, que ocorreu na sala de multimédia, devido à impossibilidade de utilização do salão. Durante as sessões, estiveram presentes dois adultos, a acompanhar o grupo, as 18 crianças, apesar de apenas 7 crianças serem os participantes do estudo. Ocasionalmente, a educadora cooperante esteve presente nas sessões. A intervenção dos adultos foi minimizada, para evitar qualquer influência nos comportamentos e ações das crianças durante a exploração das peças soltas. As peças soltas apresentavam diferentes características, nomeadamente materiais como madeira, plástico, tecido/lã, alumínio e cartão, bem como uma variedade de tamanhos, alturas e formatos. Todas as peças foram disponibilizadas tendo em conta as suas potencialidades para a exploração e com quantidades suficientes, abaixo mencionado na tabela 1, do ponto de vista da investigadora. A tabela seguinte (Tabela 1) apresenta a calendarização e informações detalhadas sobre cada uma das sessões desenvolvidas no âmbito da investigação, nomeadamente a presença dos participantes do estudo e das restantes crianças que também estavam presentes.

Tabela 1- Descrição das sessões de recolha de dados

	Data da realização das sessões	Participantes do estudo presentes nas sessões e restantes crianças do grupo de sala	Horário e duração das sessões	Materiais disponibilizados e quantidades correspondentes por sessão
Sessão 1	21-11-2023	Madalena, Tiago, Joana, Ana, Miguel, Amélia (+7 crianças do grupo de sala).	10h30-11h 00:30:00	Tubos de plástico (31), rolhas de cortiça (300), caixas de ovos (22) e rolos de espuma (46).

Sessão 2	28-11-2023	Joana, Ana, André, Miguel, Amélia (+6 crianças do grupo de sala).	16h-16h30 00:30:00	Tubos de papel (20), cápsulas de café (90), jornais (130) e peças de madeira (52).
Sessão 3	05-12-2023	Madalena, Ana, André, Joana, Miguel (+ 6 crianças do grupo de sala)	10h30-11h 00:30:00	Tampas de plástico (236), tecidos (25), bobines de plástico (10) e rolos de papel higiénico (88).
Sessão 4	12-12-2023	Madalena, André, Tiago, Joana, Ana, Miguel (+ 6 crianças do grupo de sala).	10h30-11h 00:30:00	Boiões de plástico (15), caixas de cartão (20), molas (84) e rolos de lã (3).
Sessão 5	19-12-2023	Madalena, André, Amélia, Ana, Miguel (+ 7 crianças do grupo de sala).	10h30-11h 00:30:00	Garrações de água (15), carrinhos de linhas (31), blocos de madeira (27) e paus de madeira (17).
Sessão 6	09-01-2024	<u>Grupo 1:</u> André, Tiago, Ana. (+3 crianças do grupo de sala). <u>Grupo 2:</u> Miguel, Joana (+ 4 crianças do grupo de sala).	10h20- 10h35 00:15:00 10h35- 10h50 00:20:00	Rolhas de cortiça (300), tubos de cartão (20), blocos de madeira (56) e cápsulas de café (90).

A análise da tabela anterior permite verificar que nem todas as crianças participantes no estudo estiveram presentes em todas as sessões. Este facto deve-se, em grande parte, ao período em que decorreram as sessões, uma vez que, durante os meses de novembro e dezembro, várias crianças adoeceram, propagando o vírus entre o grupo, o que resultou na sua ausência num período de tempo. Importa ainda salientar que, sempre que as crianças demonstravam sinais de cansaço, interrompiam espontaneamente a exploração, dirigindo-se ao adulto ou verbalizando a sua intenção de não continuar a brincar.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta parte, apresentam-se os resultados do estudo, com base na análise dos diferentes dados recolhidos nas sessões. Tendo em conta a recolha de dados e os objetivos do presente estudo, este capítulo será dividido em três pontos. Em cada um deles, será apresentado e analisado os dados recolhidos em cada sessão do brincar com peças soltas. No primeiro ponto, apresenta-se de forma descritiva as ações e descobertas das crianças que emergiram durante o brincar com as peças soltas, com base nos registos fotográficos e videográficos de cada sessão. No segundo ponto, interpreta-se o significado das ações das crianças, focando as suas intenções durante o brincar com as peças soltas. Por fim, reflete-se, sobre o contributo do brincar com peças soltas para a construção de uma imagem de criança competente no contexto da creche.

1. O BRINCAR COMO ESPAÇO DE AÇÕES E DESCOBERTAS

Inicialmente, procurou-se compreender o que e como as crianças exploram e descobrem durante o brincar com peças soltas. Para esse efeito, foi realizada uma análise de um conjunto de registos fotográficos e videográficos obtidos durante todas as sessões observadas, que permitiram uma observação sistemática e detalhada das ações das crianças, evidenciando um repertório diversificado de exploração dos materiais e atribuição de significados às construções emergentes. Estes processos estão em conformidade com a noção anteriormente apresentada de que o brincar é a forma mais espontânea de expressão da criança, através da qual atribui significado às suas ações e demonstra a sua competência (Onofre, 1997, como citado em Sarmiento et al., 2017).

1.1. Sessão 1

Deste modo, na **primeira sessão**, as crianças tiveram a oportunidade de entrar em contacto com peças soltas, como tubos de plástico, rolas de cortiça, caixas de ovos e rolos de espuma. Através das fotografias, é evidente a forma como se envolveram ativamente na exploração destes materiais, demonstrando curiosidade, concentração e intencionalidade nas suas ações. Como referido na [página 56](#) do enquadramento teórico, Houyelos (2021) defende que a criança, movida pela curiosidade, assume o papel de uma exploradora incansável, em constante procura de novos horizontes. Neste sentido, cada criança, ao seu próprio ritmo, manipulou os objetos disponíveis, experimentando combinações, empilhando elementos, organizando-os no espaço ou simplesmente explorando as suas texturas e formas.

A figura 43 permite observar a Amélia (2 anos e 6 meses) sentada no tapete a segurar dois tubos de plástico, que parece estar a explorar ao nível do som ou da coordenação motora, ao bater um contra o outro ou ao manipulá-los simplesmente com as mãos. Noutra fotografia (figura 44), a Joana (2 anos e 4 meses) mostra-se concentrada a encaixar e, ao



Figura 43- Amélia a explorar os tubos de plástico

mesmo tempo, a empilhar os rolos de espuma de cores diferentes no tubo de plástico, revelando capacidades de motricidade fina, bem como percepção de ordem, sequência de cores e equilíbrio. Na terceira fotografia (figura 45), a Madalena (2 anos e 6 meses) tenta construir uma estrutura vertical com rolhas de cortiça de forma cuidadosa e repetida, demonstrando a intenção de alcançar estabilidade e altura, para depois a derrubar com o tubo de plástico que tem na sua mão.



Figura 44- Joana a criar uma sequência/padrão de cores com um tubo e rolos de espuma coloridos



Figura 45- Madalena a derrubar a sua torre de rolhas cortiça com ajuda de um tubo de plástico

As expressões faciais de olhar centrado e as posturas corporais sentadas e confortáveis das crianças evidenciam uma atenção focada nas ações que estão a realizar. Esta concentração revela que a sua exploração não é aleatória, mas guiada por uma intenção interna, como verificar o que acontece ao sobrepor peças, testar encaixes ou experimentar o equilíbrio. Ao observar estes momentos, fui compreendendo, com maior clareza, a competência da criança durante a exploração livre. Tal como referido na [página 11](#), na dimensão reflexiva, já se procurava reconhecer esta competência em cada ação da criança, pois acreditava-se, de forma convicta, que era possível repensar e olhar com umas novas lentes para a criança e para a sua autonomia no brincar. O maravilhamento só se torna possível quando a observação é feita sem julgamentos, com abertura e disponibilidade para acolher aquilo que a criança nos revela através das suas ações.

Também é possível verificar esta curiosidade inata para explorar e experimentar, tal como demonstrado nas figuras, em que o Tiago (2 anos e 7 meses) (figura 46) se encontra deitado no chão com o corpo relaxado, apresenta um olhar atento sobre a pirâmide que está a construir, colocando cuidadosamente rolha sobre rolha. Já o Miguel (2 anos e 10 meses) (figura 47) segura firmemente uma peça (tubo de plástico) em cada mão, empenhado em observar como estas se encaixam ou interagem entre si. A sua expressão facial demonstra atenção e concentração,



Figura 46- Tiago a construir uma torre de rolhas de cortiça durante o seu brincar com peças soltas

indicando que está envolvido num processo de descoberta e experimentação. A forma como aproxima as peças sugere uma clara intenção exploratória, tenta encaixá-las, alinhá-las ou compreender as suas características físicas, como a textura ou a flexibilidade. Por fim, a Ana (2 anos e



Figura 47- Miguel a explorar os dois tubos de plástico durante a sessão



Figura 48- Ana a colocar os rolos de espuma nos dedos

10 meses) (figura 48), com visível concentração, põe alguns rolos de espuma nos seus dedos, explorando as possibilidades de encaixe e atribuindo-lhes um novo significado, o que revela uma intenção criativa. Esta ação sugere uma curiosidade natural e uma vontade de experimentar diferentes formas de interação com os materiais e o corpo.

De modo geral, esta sessão evidenciou a presença do empilhamento nas ações da Madalena (2 anos e 6 meses) e do Tiago (2 anos e 7 meses), ao passo que as ações da Amélia (2 anos e 6 meses), da Ana (2 anos e 10 meses) e do Miguel (2 anos e 10 meses) tiveram como foco ações de encaixe. A Joana (2 anos e 4 meses) desenvolveu ações tanto de encaixe como de empilhamento no decorrer da sessão, o que tornou ainda mais rico o brincar com peças soltas. Estas diferentes formas de exploração evidenciam a capacidade de as crianças utilizarem estratégias variadas durante o brincar, demonstrando autonomia, criatividade e capacidade de adaptação às situações que lhes são apresentadas. O brincar, enquanto espaço de desenvolvimento, permite que as crianças experimentem e consolidem competências sociais, cognitivas e motoras, demonstrando o seu progresso e crescimento individuais. Post, e Hohmann (2007) afirmam que “explorações auto-motivadas das crianças lhes proporcionam experiências-chave, uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (p.12).

Relativamente à primeira sessão, apresenta-se de seguida um quadro-síntese da análise realizada do brincar com peças soltas, com o objetivo de apresentar as tendências de ações dos participantes, aspetos mais relevantes do ponto de vista do investigador, descobertas e padrões e, ainda as peças soltas mais utilizadas pelas crianças durante a primeira sessão.

Tabela 2- Quadro-síntese da sessão 1

Eixos de análise	Resultados da sessão
Tendências dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Elevada curiosidade e envolvimento ativo; - Posturas confortáveis (sentado, deitado, relaxado). - Concentração visível e atenção focada nas ações; - Preferência por empilhar e encaixar peças;
Aspetos relevantes do ponto de vista do investigador	<ul style="list-style-type: none"> - Amélia (2 anos e 6 meses): explora o som e a coordenação motora com os tubos. - Joana (2 anos e 4 meses): combina encaixe e empilhamento e compreende a ordem e a sequência de cores. - Madalena (2 anos e 6 meses): constrói estruturas verticais (estabilidade e altura). - Tiago (2 anos e 7 meses): empilha rolas de forma cuidada e repetida (persistência). - Miguel (2 anos e 10 meses): foca-se nos encaixes (textura e flexibilidade). - Ana (2 anos e 10 meses): explora rolos de espuma com os dedos (atribui-lhes um novo significado).

<p>Descobertas e padrões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração recorrente do empilhamento (Madalena e Tiago) e do encaixe (Amélia, Miguel e Ana). - A Joana (2 anos e 4 meses) conjuga as duas estratégias, demonstrando flexibilidade. - Descoberta das propriedades físicas: som, textura, equilíbrio, estabilidade e sequência de cores. - Padrão de concentração profunda em todos os participantes.
<p>Materiais mais usados</p>	<p>Tubos de plástico (bater (som), segurar, encaixar, derrubar estruturas), rolhas de cortiça (empilhar, construir torres, observar estabilidade) e rolos de espuma (encaixar em tubos, colocar nos dedos, explorar cor e textura).</p>
<p>Materiais menos usados</p>	<p>Caixas de ovos (exploração mais limitada e pouco escolhida pelos participantes).</p>

1.2. Sessão 2

Na **segunda sessão**, foram introduzidas peças soltas diferentes das utilizadas anteriormente, a saber: tubos de cartão, cápsulas de café, folhas de jornal e peças de madeira. Constatou-se que a maioria das crianças manifestou particular interesse pelas cápsulas de café, explorando-as por meio de várias ações: i) empilhamento e encaixe (como observado nas ações da Ana e do Miguel, conforme ilustrado nas Figuras 49 e 50), ii) organização em sequências lineares (como exemplificado pelo André (2 anos e 7 meses, na Figura 51) e iii) inserção das cápsulas em tubos de cartão (como documentado na ação da Joana (2 anos e 4 meses, na Figura 52).



Figura 49- Ana a encaixar as cápsulas de café

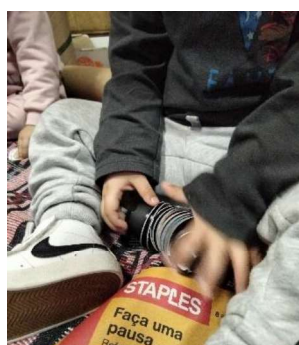


Figura 50- Miguel a utilizar a mesma exploração que a Ana-encaixe e empilhamento



Figura 51- André a organizar em fila as cápsulas de café sobre o pedaço de madeira



Figura 52- Joana a inserir as cápsulas de café no tubo de cartão grande

Esta diversidade de ações está em conformidade com a perspetiva teórica apresentada por Fochi (2015), que salienta que “as distintas possibilidades que os materiais proporcionam às crianças, principalmente quando são diversificados, levam a explorações poderosas para aprender, pois geram oportunidades surpreendentes” (p. 152). Tais oportunidades proporcionam às crianças uma experiência ativa e diversificada, na qual testam hipóteses, observam reações e constroem significados através da utilização não diretiva dos recursos. Este processo corrobora a visão de Teles (1997, como citado em Sarmiento et al., 2017), segundo a qual, “ao brincar, a criança explora

o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (p. 42).

Destaca-se também a ação da Amélia (2 anos e 6 meses) (figura 53), que utilizou uma peça de madeira para dar início a uma brincadeira de faz de conta, atribuindo ao objeto a função de telemóvel. Durante o brincar simbólico, a criança simulava chamadas para os membros da família, enquanto circulava pelo salão com o objeto junto ao ouvido. Esta atitude evidencia a sua capacidade de transformar materiais em algo com significado pessoal, isto é, a ação da criança espelha as experiências vivenciadas e a sua relação com os contextos que lhe são próximos, utilizando-os como ponto de partida para construir narrativas imaginárias e representar situações do quotidiano. Já Meirelles (2016), afirmava que as peças soltas.



Figura 5310- Amélia a utilizar o pedaço de madeira para brincar ao faz-de-conta

além de contribuírem para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, [...] desempenham um papel relevante no desenvolvimento neurocognitivo das crianças. O trabalho com materiais não estruturados favorece a plasticidade e a neuroplasticidade do cérebro, que se mantêm ao longo da vida à medida que novos conhecimentos e experiências são adquiridos. (p.17)

1.3. Sessão 3

Já na **terceira sessão**, observaram-se explorações distintas por parte das crianças relativamente às peças soltas disponibilizadas no salão. Nesta sessão, os materiais incluíram tampas de plástico, tecidos, bobines de plástico e rolos de papel higiénico. De acordo com os seus interesses, cada criança apropriou-se dos objetos de forma única. O Tiago (2 anos e 7 meses) (figura 54) decidiu explorar uma bobine de plástico de forma sensorial e curiosa, posicionando-a à altura dos olhos como se de um binóculo se tratasse, olhando através dela. Esta ação revela uma exploração visual e imaginativa, na qual o objeto se transforma num instrumento de observação. A Ana (2



Figura 54- Tiago a espreitar através da bobine de plástico durante o brincar

anos e 10 meses) (figura 55) demonstrou grande interesse pelos tecidos, envolvendo-se numa brincadeira de faz de conta ao vestir-se com todos os pedaços que encontrava nas caixas sobre o tapete e até no chão deixados pelos colegas, criando um “traje” com várias camadas e esboçando sorrisos e fazendo poses durante o brincar com a sua imagem. A Joana (2 anos e 4 meses), na figura 56, por sua vez, optou por empilhar bobines com cuidado e persistência, tentando alcançar a maior altura possível antes que estas caíssem, o que demonstra persistência, atenção,

coordenação motora fina e exploração do equilíbrio e da estabilidade. O Miguel (2 anos e 10 meses), na figura 57, por outro lado, explorou as potencialidades sonoras dos rolos de papel higiênico, batendo e soprando através deles, à procura de sons e vibrações diferentes.



Figura 55- Ana a utilizar os pedaços de tecido para se vestir e desfilar no salão



Figura 56- Joana a empilhar as bobines no momento da exploração



Figura 57- Miguel a soprar e a fazer sons com ajuda do rolo de papel

A Madalena (2 anos e 6 meses), figura 58, também revelou uma forma muito própria de exploração dos materiais. Espalhou todas as rolhas de plástico pelo chão e, com a ajuda de um rolo de papel, começou a bater nas rolhas, observando atentamente as trajetórias que estas percorriam ao deslocarem-se. A Madalena (2 anos e 6 meses) demonstrou a sua curiosidade e interesse pelas relações de causa e efeito, bem como pela observação do movimento no espaço, revelando uma exploração mais física e dinâmica do ambiente e dos objetos à sua disposição. Estas ações demonstram como, num ambiente rico em materiais diversos, cada criança define intenções específicas para os materiais e para o seu brincar, trilhando percursos próprio de exploração, descoberta e aprendizagem, isto é, atribui significados próprios aos objetos e desenvolve múltiplas competências (Marques et al., 2024).



Figura 58- Madalena a espalhar as rolhas de plástico no chão e a empurrar com um rolo de papel

A seguir, é apresentado um quadro-síntese, construído com base na análise detalhada das evidências recolhidas durante as sessões 2 e 3, que organiza de forma sistemática as principais áreas de foco da investigação. Este quadro inclui as tendências observadas nos participantes, as evidências consistentes presentes em ambas as sessões, aspetos relevantes para o investigador, padrões emergentes e a utilização e funcionalidade dos materiais. Esta síntese permite evidenciar a intencionalidade das ações das crianças, a diversidade de estratégias de exploração adotadas e a progressão da complexidade do brincar, contribuindo para uma compreensão mais clara da construção do conhecimento, da autonomia e das competências emergentes dos participantes no contexto do brincar com peças soltas.

Tabela 3- Quadro síntese da sessão 3 e da sessão 4

Eixos de análise	Resultados das sessões		Análise comparativa das duas sessões
	Síntese Interpretativa com base nas evidências da sessão 2	Síntese Interpretativa com base nas evidências da sessão 3	
Tendências dos participantes	<p>Interesse pelas cápsulas de café, exploradas de várias formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empilhar; - Encaixar; - Organizar; - Inserir em tubos. <p>Iniciaram também brincadeiras simbólicas, como a Amélia que usou uma peça de madeira como se fosse um telemóvel.</p>	<p>As crianças apropriaram-se dos materiais de forma diferenciada, explorando-os de forma única (visual, sonora, física e simbólica).</p> <p>Grande diversidade de estratégias: faz de conta, exploração sensorial, coordenação motora e experiências sonoras.</p>	<p>Em ambas as sessões ficaram evidentes que o brincar não era aleatório, mas a terceira sessão ampliou as formas de exploração, integrando de forma mais marcada o imaginário e a criatividade, o que se deve ao facto de terem sido disponibilizadas peças soltas.</p>
Aspetos relevantes do ponto de vista do investigador	<ul style="list-style-type: none"> - Ana (2 anos e 10 meses) e Miguel (2 anos e 10 meses): empilhar e encaixar cápsulas; - André (2 anos e 7 meses): organizar linearmente; - Joana (2 anos e 4 meses): colocar cápsulas em tubos de cartão; - Amélia (2 anos e 6 meses): brincar com madeira (telemóvel). 	<ul style="list-style-type: none"> -Ana (2 anos e 10 meses): tecidos para brincar às princesas (vestir-se); -Miguel (2 anos e 10 meses): sons com rolos de papel higiénico; -Joana (2 anos e 4 meses): empilhar bobines; - Tiago (2 anos e 7 meses): bobine como binóculo (exploração visual); -Madalena (2 anos e 7 meses): exploração de causa e efeito com rolhas de plástico. 	

Descobertas e padrões	<ul style="list-style-type: none"> -Descoberta das propriedades das cápsulas (empilhar, organizar e inserir). -Uso criativo de materiais para simbolizar objetos do quotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> -Descoberta de propriedades sonoras, visuais e físicas (sons, movimentos e equilíbrio). -Apropriação significativa do brincar simbólico e exploratório. 	
Materiais mais usados	<ul style="list-style-type: none"> -Cápsulas de café (mais exploradas). 	<ul style="list-style-type: none"> -Tecidos; -Bobines; -Rolos de papel higiénico (explorações variadas). 	
Materiais menos usados	<ul style="list-style-type: none"> - Tubos de cartão e folhas de jornal (uso pontual). 	<ul style="list-style-type: none"> -Menor destaque para alguns tecidos e tampas de plástico (Contudo todas as peças soltas tiveram alguma exploração). 	

A análise presente no quadro-síntese demonstra que as diferentes tipologias de materiais influenciaram significativamente a forma como as crianças os exploraram. Na segunda sessão, observou-se uma tendência para padrões de repetição e organização lógica, sobretudo associados às cápsulas de café. Na terceira sessão, surgiram explorações mais diversificadas, com destaque para o brincar simbólico, sensorial e criativo. Estes dados permitem inferir que a variedade e a heterogeneidade das peças soltas potenciam o alargamento das estratégias de brincar, contribuindo para a construção de uma imagem de criança competente, capaz de atribuir significados, testar hipóteses e integrar o corpo e a imaginação nas suas ações.

1.4. Sessão 4

Nesta sessão, foram disponibilizadas as seguintes peças soltas: boiões de plástico, caixas de cartão, molas e rolos de lã. A diversidade de materiais e quantidade, deu origem a diferentes formas de exploração, desde uma manipulação mais sensorial e motora (abrir e fechar, encaixar e retirar) até à criação de jogos simbólicos e pequenas construções (empilhamento, estendal). Através da observação dos registos videográficos, foi possível compreender com maior precisão as intenções das crianças, os seus processos de experimentação, as hesitações, as repetições e as

estratégias que iam sendo postas em prática durante o brincar. Na tabela 5, presente nos apêndices²⁶, procurou-se tornar visível a competência da criança a partir dos registos das suas ações. Através das imagens e das evidências é possível observar a curiosidade natural, a autonomia na exploração e a capacidade de encontrar soluções, aspetos que confirmam o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem.

De um modo geral, os participantes do estudo revelam que a tentativa e o erro fazem parte integrante do processo de aprendizagem e da aquisição de competências. Durante esta sessão, foi possível observar várias ações repetidas pelas crianças, o que evidencia a energia, o foco e o envolvimento na exploração das peças soltas. Neste sentido, apresenta-se de seguida um quadro com algumas ações que comprovam este facto, reforçando a ideia de que, segundo Fochi (2015), “[...] se confiarmos nas capacidades da criança, se animarmos sua atividade autónoma, veremos que é capaz de muito mais coisas do que aquelas em que se crê normalmente” (p. 109).

As ações das crianças com as peças soltas, como molas, boiões, fios ou caixas, revelam um conjunto de processos de desenvolvimento e aprendizagem presentes em todas as experiências relatadas. Apesar das diferenças individuais nas estratégias e nos resultados, é possível identificar padrões comuns de ação, intenção e pensamento, que refletem a forma como a criança constrói o seu conhecimento, enquanto sujeito ativo, a partir do mundo que a rodeia. Nesse sentido, Ferland (2006:43, como citado em Sarmento et al., 2017) reconhece que

a criança, na sua brincadeira, é um “senhor todo-poderoso” e um ser “autossuficiente”, [...] enquanto brinca, sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor. Esta autonomia e poder de iniciativa são fundamentais para que a criança faça escolhas, tome decisões e defina os seus próprios percursos de aprendizagem. (p.41)

Há uma exploração ativa e intencional evidente das crianças, revelando uma intenção clara nas suas ações, mesmo perante dificuldades. A forma como manipulam os objetos não é aleatória nem desprovida de sentido, mas sim uma atividade orientada pela curiosidade, pela experimentação com um propósito e pela procura de controlo sobre o material disponível. A Joana (2 anos e 4 meses), por exemplo, experimenta diferentes formas de colocar as molas no frasco, adaptando os seus gestos à situação de forma persistente. O André (2 anos e 7 meses) observa atentamente o frasco, toca na mola e gira a tampa, demonstrando o objetivo concreto de o fechar. O Tiago (2 anos e 7 meses) também mantém o olhar fixo na mola, deslocando-se e utilizando o corpo em

²⁶ Vide Apêndice XXVIII- Transcrições das ações das crianças e respetiva análise da quarta sessão

movimento como estratégia para melhor compreender o objeto. Estes exemplos demonstram que a exploração realizada pelas crianças é acompanhada de foco, intenção e aprendizagem ativa, contrariando a ideia de que o brincar não tem estrutura nem valor formativo (Cardona et al., 2021; Sarmiento et al., 2017). Em contrapartida, tais situações constituem um processo complexo de descoberta e construção de conhecimento, no qual a criança exerce um papel central no seu desenvolvimento. Tal centralidade alinha-se ao pressuposto de que “as possibilidades de descoberta são diretamente proporcionais ao número e tipo de variáveis que contém” (Nicholson, 1971, p.30 como citado em Daly & Beloglovsky, 2015, p.5).

O desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação motora está muito presente nas ações observadas. A manipulação de objetos como molas, boiões ou fios exige precisão, força e destreza, apresentando às crianças desafios motores significativos que são essenciais para o seu desenvolvimento psicomotor. Cada criança, à sua maneira, revela diferentes níveis de controlo e adaptação às exigências da exploração. A Joana (2 anos e 4 meses) e o André (2 anos e 7 meses), por exemplo, demonstram maior controlo e eficácia nas ações de rotação e encaixe, conseguindo alcançar os seus propósitos com maior facilidade. Em contraste, o Miguel (2 anos e 10 meses) e o Tiago (2 anos e 7 meses) deparam-se com mais dificuldades ao abrir as molas, mas não desistem: persistem e procuram estratégias alternativas, o que revela uma atitude resiliente perante o desafio. A Ana (2 anos e 10 meses), por sua vez, ao ver o fio preso na sapatilha, utiliza as duas mãos para resolver o problema, demonstrando coordenação óculo-manual, consciência corporal e capacidade de sequenciação de ações para atingir o seu objetivo. Esta tipologia de experiências salienta a importância de disponibilizar materiais que desafiem a motricidade das crianças, promovendo não só o seu desenvolvimento físico, como também a experimentação, a autonomia e a resolução de problemas (Marques et al., 2024).

A persistência, o foco e a autorregulação são dimensões claramente evidenciadas nas ações das crianças durante a brincadeira. Todas elas enfrentam momentos de frustração ou dificuldade, mas nenhuma desiste à primeira tentativa. Pelo contrário, mantêm-se envolvidas na exploração, ajustando as estratégias e revelando uma atitude resiliente. Esta capacidade de insistir perante cada situação não só demonstra motivação intrínseca, como também um processo de autorregulação emocional e cognitiva, construído nas interações com os materiais e com o ambiente envolvente criado pelo adulto. O Miguel (2 anos e 10 meses), por exemplo, ao perceber que não consegue abrir a mola, muda de estratégia e explora outras formas de prosseguir, como tentar encaixar a mola dentro da caixa sem ter de a abrir. A Joana (2 anos e 4 meses) falha várias vezes ao tentar colocar a mola no frasco, mas não desiste até conseguir, demonstrando foco e determinação. A Ana (2 anos e 10 meses), por sua vez, recorre a diferentes estratégias para se libertar do fio preso na sapatilha, organizando as suas ações de forma sequencial e eficaz. Estas

situações mostram que o erro é visto como parte integrante do processo de descoberta e aprendizagem de cada sujeito.

A relação entre o corpo, o objeto e o espaço revela-se um aspeto central no processo de exploração das crianças, demonstrando que o pensamento da criança não está confinado apenas à cabeça ou às mãos, mas está profundamente incorporado. O corpo inteiro participa na ação, num diálogo constante com os materiais e o ambiente circundante. O Tiago (2 anos e 7 meses), por exemplo, apresenta uma postura ativa, já que se levanta, desloca-se e ajusta a forma como segura a mola à medida que caminha, demonstrando que o movimento e a perceção espacial fazem parte da sua tentativa de compreender o objeto. A Ana (2 anos e 10 meses) manipula simultaneamente o corpo e a sapatilha, cruzando a consciência corporal com a ação prática, o que evidencia um domínio crescente da motricidade e uma atenção ao corpo enquanto instrumento de ação. O André (2 anos e 7 meses), ao lidar com a tampa do boião, roda, pressiona e reage à sua queda, readaptando o seu comportamento de forma autónoma perante um imprevisto no espaço físico. Estes exemplos demonstram que, na infância, o conhecimento é construído através da ação sensório-motor, como Piaget (Gomes & Ghedin, 2011) defende nas suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo. A criança conhece o mundo através do corpo e é nesse movimento entre o gesto, o objeto e o espaço que constrói sentido para as suas experiências (Marques et al., 2024).

1.5. Sessão 5

Durante a **quinta sessão**, foi possível identificar semelhanças nas ações das crianças ao brincarem com as peças soltas disponibilizadas, o que evidencia a sua riqueza na promoção de aprendizagens significativas. As crianças revelaram comportamentos exploratórios, simbólicos e sociais que, embora se manifestassem de formas variadas, apresentavam traços comuns entre si. Em primeiro lugar, destaca-se a tendência para a exploração criativa dos materiais, muitas vezes atribuindo-lhes funções simbólicas. A Madalena (2 anos e 6 meses) deu vida às peças soltas, nomeadamente aos paus de madeira e aos rolos de fita-cola, para se tornarem “gelados”. De forma semelhante, a Ana chamou “bola” ao carrinho de linhas e manipulou-o com a garrafa como se estivesse a jogar um desporto semelhante ao ténis. “A interatividade entre experiência e aprendizagem reconhece, ainda, que o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento da criança são situados, dependendo da qualidade dos contextos em que a criança vive e dos processos que coprotagoniza” (Marques et al., p.55). Esta apropriação simbólica dos objetos evidencia não só o desenvolvimento do pensamento criativo, mas também a capacidade das crianças para recriarem o mundo à sua volta através do brincar.

Outro aspeto marcante relaciona-se com as ações de encaixe e combinação de objetos, que ocorreram com grande frequência nesta sessão. O Miguel (2 anos e 10 meses) tentou inserir blocos

e paus dentro de um garrafão, demonstrando persistência e capacidade de resolução de problemas, apesar de algumas dificuldades. O André (2 anos e 7 meses) também manifestou este tipo de exploração ao tentar retirar a fita-cola de uma garrafa com um pau, revelando empenho e concentração. Estas ações sugerem que brincar com peças soltas estimula o raciocínio lógico e a motricidade fina, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia e da experimentação, aspectos esses de extrema relevância em contexto de creche. Segundo Marques et al. (2024), “fazer escolhas e tomar decisões possibilita à criança a construção da sua autonomia e independência assumindo, progressivamente, responsabilidade pelas suas próprias ações, segurança e bem-estar”. (p.65)

Também se verificaram frequentes interações sociais, tanto com adultos como entre pares, o que enfatiza a dimensão relacional do brincar. A Madalena (2 anos e 6 meses) e a Amélia (2 anos e 6 meses) procuraram partilhar as suas criações e conquistas, olhando para o adulto e tentando envolver os amigos nas suas explorações. A Ana (2 anos e 10 meses), por exemplo, usa o discurso oral e o contacto visual para envolver os outros nas suas ações e, mesmo quando interrompida pelos colegas, continua a explorar os materiais. Esta dimensão do brincar com as peças soltas realça o seu papel na construção de vínculos e no desenvolvimento de competências comunicativas e sociais. Por fim, é importante salientar o entusiasmo, os sorrisos, as expressões de surpresa e os sons espontâneos das crianças (tabela presente no apêndice XXXIII) que refletem o prazer das crianças durante o brincar. Estes sinais de bem-estar são essenciais, já que está intimamente relacionado com o envolvimento, o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Brincar é, a ação natural da criança!

A análise das frases, palavras e sons produzidos pelas crianças durante o brincar com peças soltas permite afirmar, à luz da perspetiva da criança competente, que estas manifestações verbais refletem processos mentais complexos, um envolvimento significativo com os materiais e uma construção ativa de sentido sobre o mundo. Em primeiro lugar, as frases proferidas por crianças como a Madalena (2 anos e 6 meses) e a Ana (2 anos e 10 meses) evidenciam um pensamento simbólico em expansão. Expressões como “Um gelado muito alto” ou “Olha aqui a minha bola” demonstram não só a capacidade de atribuir novos significados aos objetos, mas também a intenção de partilhar essas construções com os outros. Esta partilha verbal mostra que a criança reconhece o outro como interlocutor, confirmando a sua competência comunicativa e social. Por outro lado, expressões como “Isto tu comes” (Madalena, 2 anos e 6 meses) ou “Um, dois e...” (Ana, 2 anos e 10 meses) indicam o desejo de envolver o outro na ação, convidando-o a participar ou criando narrativas lúdicas em que há espaço para ele. Os sons espontâneos, como “badau, badau” (lamber o gelado) ou “Ahhhhhh”, também revelam entusiasmo, sorrisos e envolvimento, contribuindo para a riqueza da experiência do brincar.

O Miguel (2 anos e 10 meses), por sua vez, demonstra não só persistência na resolução de um problema prático (encaixar objetos dentro de outros), como também a capacidade de comunicar uma dificuldade concreta, verbalizando-a com clareza, com frases como “Põe isto, põe” e “É muito grande”. Esta ação reforça a ideia de criança ativa no seu processo de aprendizagem, um sujeito que pensa, experimenta, avalia e tenta repetidamente, tudo isto características centrais inerentes ao conceito de criança competente. Fochi (2015) reforça esta ideia, afirmando que “o interesse e a motivação da criança de continuar ou abandonar a atividade, bem como de resolver as situações que nascem da atuação com os objetos, são aspetos centrais no que se refere à aprendizagem” (p.139).

O André (2 anos e 7 meses) ao utilizar palavras como “abrir”, e a Amélia (2 anos e 6 meses) ao emitir sons como “Ahhhhh”, também demonstram a sua presença intencional na ação, mesmo quando a verbalização é mais breve ou expressiva. A escolha da palavra “abrir” espelha a intenção da ação e, simultaneamente, a procura de apoio ou validação por parte de um adulto, constituindo uma forma de comunicação clara e intencional. Embora breves e, por vezes, não estruturadas do ponto de vista gramatical, estas verbalizações são expressões legítimas da forma como as crianças interpretam, agem sobre o mundo e comunicam com os outros. São, portanto, manifestações claras da sua competência enquanto sujeitos ativos comprometidos com o seu próprio processo de descoberta e aprendizagem.

Tal como referido no enquadramento teórico, parte-se do princípio de que a criança é um ser competente, capaz de pensar, questionar e interpretar o que a rodeia, contrariando visões redutoras que a apresentam como frágil, passiva ou dependente. Neste sentido, Oliveira e Godinho (2013) defendem que a criança deve ser tratada com respeito e reconhecida como uma pessoa capaz, ao passo que Rinaldi (2012, como citado em Fochi, 2015) reforça que as crianças pensam e constroem significados sobre a realidade e a sua relação com esta. As verbalizações identificadas e presentes na tabela 6 nos apêndices²⁷, durante o brincar com peças soltas ilustram o que já foi fundamentado teoricamente, isto é, desde muito cedo, a criança demonstra competências cognitivas, simbólicas, sociais e expressivas. O brincar é o contexto privilegiado para essas capacidades emergirem de forma autêntica e potente.

1.6. Sessão 6

A última sessão de brincar com peças soltas permitiu observar e reconhecer evidências concretas do conceito de criança competente, tal como defendido no enquadramento teórico. As crianças, com idades compreendidas entre os 2 anos e 4 meses e os 2 anos e 10 meses, envolveram-se de

²⁷ Vide Apêndice XXIX- Tabela de evidências de palavras, sons e frases pronunciadas pelas crianças durante a sessão 5

forma profunda e autónoma com os materiais disponibilizados, nomeadamente cápsulas de café, rolhas de cortiça, blocos de madeira e tubos de cartão revelando capacidade de concentração, persistência, criatividade e intenção nas suas ações. As ações das crianças surpreendeu, de facto o investigador, já que ficou evidente as competências das crianças, pois sem quaisquer instruções ou objetivos definidos, conseguiram estruturar o próprio brincar, atribuindo significado aos materiais e adaptando as suas estratégias perante os desafios. A análise revelou ações que apresentavam padrões comuns entre os participantes do estudo, possibilitando uma análise transversal das competências em desenvolvimento.

Uma das ações mais recorrentes foi o encaixe e o empilhamento de objetos, realizada pela Ana (2 anos e 10 meses), pelo Miguel (2 anos e 10 meses), pela Madalena (2 anos e 6 meses) e pela Joana (2 anos e 4 meses). A Ana (2 anos e 10 meses), figura 59, por exemplo, empilhava cápsulas com entusiasmo e reorganizava-as no espaço, dizendo: “Daqui, vais ver um iogurte”, atribuindo-lhes um sentido simbólico e narrativo. O Miguel (2 anos e 10 meses), figura 60, por sua vez, mostrou persistência ao tentar colocar a pilha de cápsulas dentro de um tubo, reajustando os movimentos sempre que a estrutura se desmoronava. A Madalena (2 anos e 6 meses) também explorou o encaixe, inserindo cápsulas achatadas numa cápsula maior e abanando-a para observar o que acontecia, demonstrando curiosidade e espírito de experimentação. Estes comportamentos revelam um raciocínio lógico, uma coordenação motora fina, uma noção de espaço e um interesse em testar hipóteses físicas com os materiais disponíveis.



Figura 59- Ana a organizar as cápsulas de café e, de seguida, empilhando-as



Figura 60- Miguel a brincar com cápsulas de café e um tubo de cartão

Outro padrão identificado foi a exploração de relações de causa e efeito, visível sobretudo nas ações do André (2 anos e 7 meses) e do Tiago (2 anos e 7 meses). O André (2 anos e 7 meses), figura 61, experimentava lançar rolhas contra um tubo, observando o som ou o impacto produzido, e acompanhava o processo com vocalizações expressivas, como “ehhhh”, que manifestavam o seu entusiasmo perante os efeitos obtidos. O Tiago (2 anos e 7 meses), figura 62, demonstrou grande empenho ao tentar equilibrar dois tubos de cartão no chão e, quando conseguiu mantê-los de pé, saltou de alegria, batendo palmas e dizendo “uau”. Nestes momentos, compreende-se que as crianças enquanto brincam formulam hipóteses, testam-nas e ajustam as ações em função dos resultados, desenvolvendo competências de resolução de problemas num contexto lúdico e espontâneo.



Figura 61- André no momento da exploração das peças soltas



Figura 62- Tiago a explorar dois tubos de cartão com grande entusiasmo

Também emergiu o pensamento simbólico e expressivo, através do qual as crianças transformaram os materiais em representações do seu imaginário. A Ana (2 anos e 10 meses), como referido, atribuiu às cápsulas a forma de um alimento, enquanto o Tiago (2 anos e 7 meses), com gestos largos e palavras como “tau, tau tau”, transformava os tubos em prolongamentos do seu corpo, quase como se estivesse a encenar uma história. A capacidade de criar mundos imaginários a partir de objetos simples não só evidencia a criatividade, como também competências linguísticas, sociais e emocionais em construção. A dimensão relacional esteve também muito presente. As crianças procuraram constantemente o contacto visual com os adultos ou interagiram com os pares, mesmo quando estavam envolvidas em atividades individuais.

Segundo Marques et al. (2024) o desenvolvimento holístico da criança ocorre em ambientes que “privilegiam o brincar e as interações positivas como modo próprio de relação das crianças com o mundo, promotores do seu bem-estar e saúde e da sua identidade pessoal, social e cultural” (p.28). A Madalena (2 anos e 6 meses), por exemplo, recolheu cápsulas do chão e entregou-as a um adulto com um sorriso, numa clara tentativa de partilhar a sua ação e obter aprovação. A Joana (2 anos e 4 meses), figura 63, por sua vez, manteve a atenção na sua tarefa, mesmo quando

observava a amiga a brincar ao seu lado. A Ana (2 anos e 10 meses) defendeu os seus materiais quando a amiga Leonor tentou pegar neles, dizendo “não” e acelerando os movimentos. Estas interações demonstram a consciência do outro, a intenção comunicativa e a construção de regras sociais no contexto do jogo.



Figura 63- Joana a observar o tubo de cartão e o ambiente envolvente

Neste contexto, faz sentido recordar que o brincar se torna uma fonte de aprendizagem para a vida, visto que cada criança aprende, gradualmente e de forma competente. Tal como Sarmento et al.

(2017) defendem, brincar é um processo longo e contínuo de assimilação de uma cultura própria - a cultura lúdica - construída no seio do grupo de pares. Através desta cultura, a criança desenvolve um “saber-fazer” e um “saber-ser” que se manifestam não só nas suas interações com objetos, mas também na forma como se relaciona com os outros e com os adultos. Brincar com peças soltas revela-se, assim, muito mais do que um simples passatempo, é a possibilidade de a criança mobilizar e demonstrar a sua competência aos adultos.

Com base na análise das três últimas sessões de brincadeira com peças soltas, foi elaborado um quadro síntese que sistematiza as principais áreas de foco da investigação, incluindo tendências dos participantes, evidências observáveis, aspetos relevantes do ponto de vista do investigador, descobertas e padrões emergentes, bem como a utilização e a funcionalidade dos materiais. Este instrumento permitiu sistematizar a observação dos dois minutos de exploração de cada sessão, evidenciando a intencionalidade e a autonomia das crianças, a diversidade de estratégias de exploração (sensório-motoras, simbólicas, sociais e cognitivas) e a progressão da complexidade das ações ao longo do tempo. A análise revelou padrões consistentes de empilhamento, encaixe, tentativa e erro, persistência e autorregulação, bem como manifestações de criatividade, expressão simbólica e comunicação intencional. O quadro síntese demonstra também a capacidade das crianças atribuírem significado aos materiais, interagirem com o ambiente e com os pares e construir aprendizagens ativas e significativas, consolidando a perspetiva da criança como um sujeito competente e central no seu processo de desenvolvimento.

Tabela 4- Quadro-síntese das sessões 4, 5 e 6

Eixos de análise	Resultados das sessões			Análise comparativa
	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	
Tendências dos participantes	-Exploração sensorial e motora através da manipulação de boiões, molas, rolos de lã e caixas de cartão.	-Exploração simbólica e criativa: atribuição de funções aos materiais (por exemplo, “gelados”,	-Exploração autónoma e detalhada: empilhar, encaixar, causa e	Todas evidenciam exploração intencional; -5.ª sessão destaca a criatividade

	-Construções simples e jogos simbólicos, como o empilhamento e o estendal.	“bola”), ações de encaixe e combinação de objetos. -Interações sociais e comunicação com pares e adultos.	efeito, e narrativa simbólica. -Ações com persistência e intenção.	simbólica e a socialização; -6.ª sessão evidencia uma maior autonomia, a integração de múltiplas competências e a resolução de problemas.
Evidências claras (transversais à sessão)	Ações com intenção, curiosidade, tentativa e erro, persistência, foco e uso do corpo na exploração.	Exploração orientada, persistência, comunicação verbal e não verbal, entusiasmo, envolvimento e interações sociais.	Exploração intencional e persistente, tentativa e erro, construção simbólica e narrativa, expressão verbal e não verbal, raciocínio lógico e motricidade fina.	Em todas as sessões, a exploração não é aleatória, evidencia uma intenção. A progressão demonstra uma integração crescente de competências motoras, cognitivas, sociais e simbólicas.
Aspectos relevantes do ponto de vista do investigador	-Joana (2 anos e 4 meses): manipula molas no frasco; -André (2 anos e 7 meses): observa e gira a tampa do frasco; -Tiago (2 anos e 7 meses): desloca-se para compreender melhor os objetos; -Ana (2 anos e 10 meses): resolve o problema do fio na sapatilha.	-Madalena (2 anos e 7 meses): transforma as peças soltas em “gelados”; -Ana (2 anos e 10 meses): manipula objetos como uma bola; -Miguel (2 anos e 10 meses) e André (2 anos e 7 meses): demonstram persistência no encaixe e interações sociais evidentes.	-Ana (2 anos e 10 meses): empilha cápsulas e reorganizá-las; -Miguel (2 anos e 10 meses): persiste o encaixe em tubos; -Tiago (2 anos e 7 meses) e André (2 anos e 7 meses): exploram causa e efeito, expressam entusiasmo e comunicam de forma intencional.	Há uma evidente progressão das ações das crianças: - 4.ª sessão: exploração sensorio-motora e simbólica; - 5.ª sessão: riqueza na exploração e socialização; - 6.ª sessão: Autonomia, resolução de problemas e integração de múltiplas competências.
Descobertas e padrões	-Exploração sensorial, motora e simbólica; -Padrões de empilhamento, encaixe, tentativa e erro; -Persistência e autorregulação.	-Exploração simbólica, criatividade e socialização; -Encaixe e combinação de peças; -Persistência e resolução de problemas;	-Empilhamento e encaixe recorrentes; -Exploração de causa e efeito; -Persistência, autorregulação e comunicação intencional; -Entusiasmo.	-Padrão contínuo de intencionalidade e persistência. -Aumento da complexidade simbólica e social, bem como integração de competências cognitivas, motoras e emocionais.

		-Envolvimento verbal e não verbal.		
Materiais mais usados	-Molas (abrir/fechar, encaixar, testar propriedades físicas); -Frascos de plástico / Boiões (manipulação de tampas, inserção de objetos); -Fios/rolos de lã (enrolar, estender); -Caixas de cartão (suporte para construções).	-Paus de madeira; -Rolos de fita-cola; -Carrinhos de linhas; -Garrafas de plástico; -Blocos.	-Cápsulas de café; -Rolhas de cortiça; -Blocos de madeira; -Tubos de cartão.	Todas as sessões evidenciaram que as peças soltas disponibilizadas permitiram uma exploração motora, simbólica e construtiva.
Materiais menos usados	-Caixas de cartão (uso pontual).	-	-	Até os materiais menos utilizados foram funcionalmente incorporados.

A análise das últimas três sessões revelou um padrão consistente de exploração intencional, curiosidade e persistência por parte das crianças, demonstrando competências cognitivas, motoras, sociais e simbólicas em constante desenvolvimento. Do ponto de vista do investigador, foi surpreendente observar a capacidade de as crianças estruturarem autonomamente a sua própria forma de brincar, atribuírem significados às peças soltas e combinarem múltiplas estratégias de exploração em simultâneo, mesmo sem qualquer orientação prévia. Destacaram-se particularmente as manifestações de curiosidade, resolução de problemas, e interação social, bem como a expressão verbal e não verbal de entusiasmo, surpresa e satisfação durante as sessões. Esta análise reforça a centralidade da criança como sujeito ativo e competente no seu processo de aprendizagem e confirmam que brincar com peças soltas constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências complexas. Tal permitiu ao investigador não só reconhecer padrões emergentes, como também momentos inesperados de astúcia, criação e colaboração que comprovam a competência da criança e o pressuposto deste estudo.

Durante as diferentes sessões, observou-se um conjunto diversificado de ações levadas a cabo pelas crianças, centradas sobretudo na exploração dos objetos disponíveis. Apesar da variedade de materiais a cada sessão, emergiram padrões comuns, tal como o empilhamento, o encaixe, entre outros que abaixo serão expostos, na forma como as crianças exploraram as peças soltas. Algumas crianças privilegiaram a exploração sensorial e motora, manipulando os materiais de forma espontânea, por exemplo, abanando, enchendo, ordenando, batendo, soprando ou empilhando os objetos, e testando as suas propriedades físicas, como o peso, a textura, o som ou

o equilíbrio. Através de pequenos gestos, pausas e manipulações, é possível identificar as intenções das crianças nas diferentes explorações com os materiais, todas elas marcadas por curiosidade, atenção e experimentação, demonstrando a competência que a criança tem para a sua ação de aprendizagem, evidenciando capacidades cognitivas, motoras e de resolução de problemas.

2. PEÇAS SOLTAS COMO PALCO DAS INTENÇÕES DAS CRIANÇAS

Numa sala de Educação de Infância, tende-se muitas vezes a considerar que a intencionalidade parte exclusivamente da educadora, na qualidade de responsável pela organização do espaço, seleção de materiais e orientação das atividades. No entanto, a prática revela que as crianças também agem de forma intencional. Ela escolhe, decide e organiza-se no espaço, interagindo com os materiais e os colegas de forma pensada, o que revela competência, autonomia e consciência das suas preferências e interesses. Como referem Marques et al. (2024),

a intencionalidade educativa no quotidiano é partilhada com as crianças, implicando-as no processo educativo. A sensibilidade e a ética do/a educador/a criam condições para que se estabeleça um clima de participação e comunicação, escutando as crianças, desde bebés, e respondendo às suas múltiplas linguagens. (p.40)

Complementando esta visão, Luís et al. (2015) salientam que, ao refletir sobre a sua intervenção à luz de uma abordagem experiencial, adotando a perspetiva da criança, demonstrando empatia e interrogando sistematicamente os acontecimentos, o educador promove o desenvolvimento pessoal e social da criança, contribuindo para a formação de cidadãos autónomos e emancipados. Esta dupla perspetiva reforça a importância de um olhar atento e disponível do educador, que reconheça e valorize as intenções expressas pelas crianças nas suas escolhas e ações quotidianas.

Esta intencionalidade pode ser observada nas diferentes sessões realizadas. Logo na primeira sessão, a Ana (2 anos e 10 meses) e a Joana (2 anos e 4 meses) optaram por permanecer junto ao tapete azul, onde estavam disponíveis diversas peças soltas, como rolos de espuma, tubos de plástico e caixas de ovos. Esta escolha não foi ao acaso: posicionaram-se de forma a terem acesso direto aos objetos, podendo encaixá-los, empilhá-los, explorar texturas e experimentar movimentos como deslizar ou equilibrar. Já o Tiago (2 anos e 7 meses) demonstrou uma intenção diferente ao escolher um local longe do tapete azul, mas junto de uma das colegas, demonstrando preferir brincar em companhia e evidenciando a importância do outro no processo exploratório. A decisão de se aproximar de pares reforça também a dimensão social da aprendizagem na infância.

Na segunda sessão, observou-se um comportamento distinto da Amélia (2 anos e 6 meses), que optou por circular pelo espaço com autonomia e explorar as peças soltas sem ninguém por perto. Esta escolha revela uma necessidade de exploração individual, sem interferências, e mostra como a intencionalidade também pode estar relacionada com a gestão do ritmo e da forma como cada criança prefere brincar. Na terceira sessão, verificou-se uma convergência: todas as crianças escolheram permanecer junto do tapete azul e dos colegas, criando um ambiente partilhado de investigação, troca e descoberta. Esta escolha coletiva evidencia a forma como o grupo influencia as intenções individuais e como as crianças se adaptam umas às outras para enriquecer a sua brincadeira. Estes exemplos ilustram que a intencionalidade das crianças está presente em múltiplas dimensões: na escolha do local, na proximidade aos materiais ou aos colegas, na forma como os objetos são utilizados e no tipo de interação que cada criança privilegia. Reconhecer esta intencionalidade significa reconhecer a criança como um sujeito ativo, criativo e competente no processo de aprendizagem, capaz de fazer escolhas que refletem não só a sua curiosidade, mas também a sua intenção, estratégia e sentido. Como defendem mais uma vez Marques et al. (2024),

esta intencionalidade também permite ao/à educador/a estar atento ao emergente, tornando-se mais capaz de identificar os sinais e as ações dos bebés e das crianças no decurso da interação pedagógica e interpretá-los para, dessa forma, acolher e integrar a sua participação. Estas decisões deliberadas são centrais para dar visibilidade ao modo como as crianças estão a construir conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, como se sentem nessa relação consigo e com os outros e como atribuem sentido às experiências e aprendizagens que o quotidiano lhes proporciona. (p.44)

Na quarta sessão, observou-se que nenhuma criança imitou diretamente outra, o que demonstra que a intenção é individual e orientada por motivações próprias. Cada criança revelou uma forma única de interagir com as peças soltas, escolhendo o que explorar, como manipulá-las e o que construir, de acordo com os seus interesses e ritmo. Apesar de as crianças partilharem o mesmo espaço e recursos, as suas ações não foram meras repetições umas das outras, mas sim expressões autênticas da sua curiosidade, criatividade e pensamento. A ausência de imitação direta reforça a ideia de que o brincar permite a cada criança desenvolver o seu próprio percurso de descoberta, respeitando a sua identidade e forma de estar. Neste caso, a intencionalidade não se manifesta apenas nas escolhas visíveis, mas também na persistência, atenção e envolvimento que cada criança demonstra ao seguir o seu impulso interno de explorar e criar.

Na quinta sessão, verificou-se, uma maior dispersão das crianças pelo espaço, como se procurassem locais que lhes permitissem explorar com maior liberdade e amplitude. Esta escolha

evidencia a necessidade de espaço físico para o corpo se mover de acordo com as ideias, demonstrando que, à medida que a atividade lúdica se torna mais profunda, as crianças procuram condições mais adequadas às suas intenções, desafiando-se à procura de um maior desafio e complexidade na experiência que estavam a vivenciar. A dispersão não reflete desinteresse ou desorganização, mas sim uma expressão clara da autonomia e da capacidade de autorregulação de cada criança. Ao afastarem-se ou posicionarem-se estrategicamente em diferentes zonas da sala, revelam uma leitura atenta do ambiente e uma procura de contextos que favoreçam a sua exploração individual. Esta observação reforça a importância de garantir um ambiente flexível, com zonas diversas e acessíveis que acolham as múltiplas formas de brincar e respeitem os ritmos e as preferências de cada criança.

A sexta e última sessão, já realizada num espaço físico diferente e organizada por fases, devido às limitações do espaço disponível, introduziu novas dinâmicas no brincar das crianças. O espaço mais limitado incentivou uma maior proximidade entre as crianças, resultando num aumento das interações verbais e sociais durante o brincar. As crianças conversaram mais entre si, partilharam ideias e materiais e, ainda utilizaram a negociação com os colegas para utilizar as peças soltas disponíveis no brincar. Este ambiente mais partilhado gerou alguns pequenos conflitos, mas revelou-se extremamente rico do ponto de vista do desenvolvimento social e emocional. Os momentos de tensão, em que as crianças queriam usar o mesmo material ou divergiam quanto à forma de brincar, foram oportunidades valiosas para desenvolverem competências como a escuta ativa, a expressão de emoções, a negociação e a resolução de problemas. A sessão permitiu observar como as crianças aprendem a viver em comunidade, a partilhar, a defender as suas ideias e a encontrar soluções conjuntas, competências essenciais para a convivência. Assim, apesar das limitações espaciais, esta sessão evidenciou o valor pedagógico do brincar num contexto de maior partilha, em que o diálogo e a convivência assumem um papel central. Mesmo quando restrito, o espaço físico pode ser transformado num ambiente de encontro, aprendizagem e crescimento, se for vivido com intencionalidade, escuta ativa e respeito pelas dinâmicas naturais do grupo.

3. PEÇAS SOLTAS: CAMINHOS DE REFLEXÃO SOBRE O BRINCAR

A observação atenta e sistemática do grupo revelou uma certeza fundamental: a competência da criança não é algo que lhe seja concedido pelo educador, mas sim uma condição inerente à sua natureza que se manifesta quando o contexto educativo favorece a sua expressão. Neste sentido, as observações realizadas num contexto não diretivo, em que predomina a liberdade de ação, evidenciam o potencial educativo intrínseco ao brincar com peças soltas. Quando o ambiente é cuidadosamente preparado com materiais abertos e polivalentes, como tubos, caixas, tecidos ou rolos de espuma e é garantido tempo e liberdade de escolha à criança, surgem ações de grande riqueza simbólica, cognitiva e emocional.

Com este estudo, reconhece-se a importância de criar espaços flexíveis e acessíveis, onde as crianças possam movimentar o corpo e a imaginação sem constrangimentos. Este paradigma contrasta com a lógica dominante do consumo de brinquedos altamente estruturados ou mediados tecnologicamente, cuja sofisticação frequentemente limita a criatividade e a capacidade representativa das crianças. Como Sarmiento et al. (2017) e Daly & Beloglovsky (2016; 2018) alertam, a valorização excessiva do objeto em si tende a esvaziar o potencial simbólico e expressivo do brincar, reduzindo a autonomia da criança. O brincar com qualidade não depende de brinquedos caros, mas sim da capacidade da criança em (re)significar o material disponível, consoante a sua curiosidade e intenção.

Neste ambiente simples, as crianças demonstraram competências fundamentais, tais como formular intenções, tomar decisões autónomas, superar obstáculos através da inovação e exprimir emoções com autenticidade, confirmando a sua natureza ativa, inteligente e criativa. As peças soltas revelaram-se, assim, mais do que simples objetos, verdadeiras ferramentas epistemológicas que funcionaram como um laboratório vivo onde a infância constrói conhecimento, afirma a sua competência e se expressa de forma genuína. Segundo Valentini (2002b) “crianças que se percebem a si mesmas como altamente competentes numa atividade ou habilidade tendem a persistir por mais tempo e continuar em tentativas de executar a habilidade com maestria de habilidades ou tarefas, principalmente quando encontram dificuldades” (p.52).

Estas experiências confirmam que a criança é, desde cedo, um sujeito ativo e competente. A sua intencionalidade manifesta-se não só nas escolhas que faz, no local onde se posiciona, os materiais que seleciona ou nos colegas com quem decide brincar, como também na forma como organiza a sua ação, persiste, reconfigura estratégias e cria significados a partir da interação com o meio. Como afirma Rinaldi (2013), a imagem da criança como ser competente transforma a prática educativa, com foco na escuta ativa e na confiança do potencial da criança. Tal como refere Azevedo (2009, como citado em Luís et al., 2015), essa escuta requer “uma mente aberta às diferentes possibilidades e ao emergente” (p. 10), procurando “compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo” (p. 11).

Ao se optar por uma presença mais silenciosa e observadora neste estudo, compreendeu-se que a intervenção mínima do adulto, potencia a autonomia e a capacidade de decisão da criança. Por isso, o papel do educador não é ensinar a brincar, mas sim criar condições para que o brincar aconteça com sentido, profundidade e liberdade. Esta perspetiva aproxima-se da visão de Bruner (1996, como citado em Luís et al., 2015), que entende o educador como “um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (p. 12). Ou seja, alguém que não transmite significados prontos, mas que apoia a criança na construção dos seus próprios sentidos.

Significa, também, valorizar não apenas o que a criança faz, mas como o faz, porquê e com que sentido, acolhendo os seus gestos, silêncios, estratégias e decisões como expressões legítimas de pensamento e aprendizagem (Fochi, 2015). Crucialmente, o espaço que se proporcionou validou a criança enquanto autora do seu percurso exploratório, transformando-a na protagonista do seu próprio processo de descoberta. Observaram-se capacidades metacognitivas emergentes quando a criança planifica sequências, testa hipóteses e ajusta estratégias com base nos resultados obtidos. Esta experimentação sem medo do erro, em que o processo é mais valorizado do que a procura de respostas certas, favorece a percepção de competência.

Por conseguinte, ao brincar com peças soltas são praticados princípios socioconstrutivistas (Vygotsky), demonstrando que a criança, longe de ser um sujeito passivo, constrói o conhecimento de forma ativa através de ações intencionais de exploração. Neste sentido, cada escolha, seja transformar um carrinho de linhas numa bola, seja erguer torres que desafiam a gravidade, manifesta o que Nicholson em 1971, designou por “a genialidade prática da infância”. Assim, mais do que um passatempo, o brincar revela-se um espelho epistemológico, refletindo e reforçando simultaneamente a imagem de uma criança capaz, curiosa e intencionalmente competente na sua relação com o mundo.

É urgente, portanto, criar contextos educativos ricos, com materiais diversificados e de fim aberto, como peças soltas, que estimulem a exploração e respeitem o ritmo de cada criança. Como afirma Kebach (2018), os espaços de aprendizagem e os materiais, sejam “fabricados ou naturais, de diferentes formas e tamanhos, são instrumentos indispensáveis para a realização de ações mentais como seriar, classificar, contar, medir, inferir” (p.112) e observar, promovendo o desenvolvimento do pensamento. Desta forma, a criança é reconhecida como protagonista do seu próprio desenvolvimento, em constante diálogo com os outros e com o mundo.

Assim, termina-se o estudo com a convicção de que a competência da criança é inata, manifestando-se nas suas ações, expressões, gestos, escolhas e relação com o mundo. Cabe ao educador e aos restantes adultos, reconhecê-la e contribuir ativamente para a sua construção, criando ambientes ricos, acessíveis e intencionais, onde a criança possa dar asas à sua curiosidade, autonomia e capacidade de pensar por si. A imagem da criança competente não é imposta, emerge quando a escutamos com atenção, quando confiamos verdadeiramente no seu potencial e quando criamos contextos pedagógicos que valorizam o processo, a descoberta e a singularidade de cada um.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo começa com a apresentação das principais conclusões da investigação, procurando destacar os contributos alcançados e/ou confirmados no âmbito da temática em análise. De seguida, são identificadas as limitações sentidas durante o processo de investigação, reconhecendo o seu impacto e apontando aspetos que poderão ser melhorados em abordagens futuras. Por fim, são apresentadas algumas recomendações que visam orientar e inspirar futuras investigações no âmbito da Educação de Infância, nomeadamente no que se refere ao brincar com peças soltas e à construção da imagem da criança competente.

4.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após a apresentação e discussão dos resultados, é necessário relembrar a questão inicial para verificar se foi devidamente respondida e se os objetivos da investigação foram alcançados. A questão de partida “De que forma o brincar com peças soltas contribui para a construção de uma imagem de criança competente no contexto da creche?” mostrou-se extremamente pertinente, possibilitando uma reflexão crítica sobre as práticas educativas, a ação das crianças e a perspetiva dos adultos. A análise dos dados demonstrou que o brincar com peças soltas assume um papel crucial na construção de uma imagem da criança como um ser ativo, criativo, reflexivo e autónomo.

No que se refere ao primeiro objetivo de investigação, *(i) descrever a forma como as crianças brincam com peças soltas*, os dados revelaram que estas interagiram com os materiais de forma livre, exploratória e autónoma. As crianças reorganizaram o espaço, reconfiguraram objetos com múltiplos significados e recorreram à linguagem corporal e simbólica para criarem as suas próprias narrativas no momento do brincar. A ausência de estruturação dos materiais permitiu uma liberdade de ação que promoveu a autoexpressão, a autonomia e a criatividade. Estas ações evidenciam que, quando respeitamos os interesses e o ritmo das crianças, o brincar é um espaço de afirmação da sua competência e autonomia.

Quanto ao segundo objetivo, que consistia em *(ii) identificar as descobertas que emergiam durante o brincar com as peças soltas*, ficou claro que as crianças adquiriram aprendizagens significativas nos planos cognitivo, sensorio-motor e relacional. Elas descobriram propriedades dos materiais, testaram hipóteses, resolveram pequenos desafios e adaptaram estratégias de ação consoante os contextos e as interações. As peças soltas funcionaram como catalisador da curiosidade e do pensamento divergente, oferecendo múltiplas possibilidades de exploração e construção. Por serem geradas a partir da ação autónoma da criança, estas descobertas assumem uma relevância particular na consolidação da sua imagem como sujeito competente.

No decurso do terceiro objetivo, *(iii) compreender as intenções das crianças durante o brincar*, as observações revelaram uma intencionalidade clara nas ações das crianças. Elas escolhiam conscientemente os materiais, os espaços e os pares com quem brincar, estruturando as suas brincadeiras com base em decisões próprias. Demonstraram capacidade de escolher, ajustar e dar continuidade às suas experiências. Estas intenções reforçam a ideia de que as crianças não apenas brincam, mas também pensam durante o brincar, transformando-o num território fértil para a construção de significados e o desenvolvimento da autonomia, afirmando que a intencionalidade também faz parte dela.

Por fim, o quarto objetivo, *(iv) refletir sobre a contribuição do brincar com peças soltas para a construção de uma imagem de criança competente por parte do educador*, revelou-se de enorme importância no processo de mudança da perspetiva profissional. As experiências vividas mostraram que, ao valorizar o brincar com peças soltas, o educador é desafiado a repensar concepções adultocêntricas e a reconhecer a criança como um ser com capacidades desde os primeiros anos de vida. Esta mudança de perspetiva não ocorre de imediato, mas sim através da escuta atenta, da observação sensível e da reflexão sobre a prática. Ao reconhecer a intencionalidade e a complexidade das ações das crianças, o educador contribui para a criação de ambientes mais democráticos, participativos e que respeitem a infância. Em suma, os resultados obtidos permitiram responder à questão de investigação, demonstrando que o brincar com peças soltas é um recurso pedagógico fundamental para valorizar a criança enquanto sujeito competente. Através da sua utilização, foi possível alcançar os quatro objetivos delineados, confirmando que este tipo de brincar promove aprendizagens significativas, revela a intencionalidade da ação das crianças e transforma a forma como os adultos as veem, contribuindo para práticas educativas mais conscientes, respeitadoras e promotoras da dignidade da infância.

4.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Durante o estudo, identificaram-se limitações que importa salientar, visando uma compreensão integral da investigação e potenciando contributos para estudos futuros. A primeira limitação da investigação prende-se com o tempo reduzido de recolha de dados. Embora tenha sido suficiente para captar dinâmicas relevantes do brincar com peças soltas, não permitiu acompanhar de forma prolongada a evolução das interações das crianças ou observar possíveis mudanças nas suas intenções e estratégias ao longo do tempo. A esta limitação acresce a dupla função de investigadora e de educadora em formação, que poderá ter condicionado algumas decisões metodológicas, nomeadamente na gestão do tempo, na sistematização dos registos ou na seleção dos episódios mais significativos.

Outro constrangimento relevante foi o número limitado de recursos materiais disponíveis. Apesar de se ter procurado criar um ambiente rico e diversificado, por vezes senti que a escassez de

algumas peças ou a sua quantidade insuficiente limitou as possibilidades de exploração coletiva e simbólica, sobretudo quando várias crianças se interessavam simultaneamente pelo mesmo tipo de material. A preparação desses materiais mostrou-se igualmente exigente e demorada, sobretudo tendo em conta a necessidade de garantir a segurança, a acessibilidade e a diversidade dos objetos propostos. Por fim, importa referir a questão do espaço físico como limitação. Por vezes, a sala ou o local destinados à recolha de dados estavam condicionados por outras atividades da instituição, o que implicou adaptações não previstas, como a realização da última sessão num espaço diferente da instituição. Esta mudança poderá ter interferido com o nível de familiaridade das crianças em relação ao ambiente e, conseqüentemente, com o seu envolvimento na proposta, apesar de se ter procurado manter a continuidade dos materiais e da abordagem pedagógica.

4.3. RECOMENDAÇÕES FUTURAS

Tendo em conta as limitações identificadas neste estudo, é pertinente sugerir algumas orientações que poderão enriquecer futuras investigações na área da Educação de Infância, em particular no que se refere ao brincar com peças soltas e à construção da imagem da criança competente. Em primeiro lugar, recomenda-se a realização de estudos com uma duração temporal mais longa, de modo a permitir uma observação longitudinal do brincar com peças soltas. Um período mais longo de recolha de dados permitiria acompanhar a evolução das intenções das crianças, bem como as suas aprendizagens ao longo do tempo e eventuais transformações na perceção do educador sobre a competência da criança.

Recomenda-se que futuras investigações explorem a perceção da equipa educativa e das famílias sobre o brincar com peças soltas e a imagem da criança. A triangulação de dados com base nas vozes das crianças, dos educadores e das suas famílias permitiria aprofundar a construção social da imagem da criança e identificar possíveis desalinhamentos entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Outro aspeto a considerar seria a análise do impacto do espaço e da quantidade e qualidade dos materiais utilizados. Os estudos que explorem a forma como diferentes ambientes físicos (interior/exterior, mais ou menos estruturados) e diferentes tipos ou quantidades de peças soltas afetam o envolvimento, o bem-estar e a autonomia das crianças poderão fornecer dados importantes sobre ambientes mais ricos e desafiantes, tanto no interior como no exterior.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Ao concluir este relatório, é importante refletir sobre as vivências e sensações, pois não se trata apenas do percurso de dois anos de mestrado, mas de uma jornada mais ampla que se iniciou há sete anos, com o CTeSP, e que se prolonga até ao presente momento. Foi um percurso longo, repleto de descobertas, desafios e aprendizagens, que me permitiram compreender cada vez melhor a riqueza e a complexidade da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estes últimos anos foram, sem dúvida, decisivos para o meu crescimento enquanto futura profissional, pois vivi intensamente cada prática pedagógica, envolvendo-me com dedicação e abertura em todos os contextos que me foram proporcionados. Creio que este envolvimento está refletido neste relatório, através de uma dimensão reflexiva que deixa transparecer um pouco de mim em cada parágrafo. Através da dimensão reflexiva, tive a oportunidade de visitar e atribuir significado às experiências pedagógicas que vivi, revelando não apenas o que observei e realizei, mas também quem fui e quem me tornei nesse processo. Cada episódio relatado foi mais do que uma simples descrição; foi um momento de análise, de confronto com os meus limites e de reconhecimento das minhas capacidades. As reflexões que emergiram das práticas vividas mostraram-me que a docência não se constrói apenas com certezas, mas sobretudo com interrogações constantes, com a capacidade de aprender com os erros e com a coragem de recomeçar com novas estratégias.

Foi neste exercício reflexivo que aprendi a observar-me enquanto futura professora, reconhecendo que ensinar exige preparação, mas também sensibilidade, capacidade de escuta e disponibilidade para acolher o inesperado. Aprendi a observar através de “outras lentes”: lentes de atenção, de preparação, de escuta e de respeito pela criança enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem. Esta transformação pessoal e profissional permitiu-me compreender que educar não se resume apenas a ensinar, mas também a acompanhar, acolher, valorizar e acreditar no potencial único de cada criança.

A dimensão investigativa assumiu um papel central neste percurso, na medida em que me permitiu compreender que ser educadora e professora significa adotar uma atitude constante de questionamento, observação atenta e escuta sensível. O trabalho realizado com peças soltas evidenciou que brincar é um território de descobertas, no qual a criança revela intenções, estratégias e competências que muitas vezes escapam a um olhar superficial. Foi através da análise cuidada dos registos dos gestos, dos olhares, das repetições e até dos silêncios que percebi que a investigação não se limita à recolha de dados, mas consiste sobretudo em interpretar o significado das ações da criança e dar-lhes visibilidade. Esta postura investigativa exige do educador um olhar aberto, capaz de acolher a complexidade e a singularidade de cada criança, evitando respostas

prontas e reconhecendo que a aprendizagem é um processo contínuo e nunca um produto acabado. Em todas as sessões, a criança mostrou ser um sujeito ativo e competente, mas foi o meu papel de investigadora-professora que me permitiu tornar essa competência visível, trazê-la para a reflexão e integrá-la no meu crescimento profissional. Assim, concluo este relatório consciente de que o educador é, inevitavelmente, também um investigador: alguém que observa, interpreta, questiona e reconstrói continuamente as suas práticas na procura de uma educação mais humanizada, reflexiva e transformadora.

Concluo, assim, com a convicção de que a minha identidade profissional está em constante construção, baseada na articulação entre a teoria e a prática, na reflexão e no compromisso de investigar para compreender melhor o universo da criança. Levo comigo a convicção de que a educação é, acima de tudo, um ato de humanidade e de esperança que exige escuta ativa, respeito e confiança no potencial de cada criança. É neste compromisso ético e humano que me reconheço e que encontro motivação para continuar a trilhar este caminho com responsabilidade, rigor e, sobretudo, com o mesmo maravilhamento que me trouxe até aqui.

Por fim, volto ao início deste relatório, retomando a frase de Pikler (como citado em Kállo & Balog, 2017, p.6): *É crucial que a criança descubra por si mesma tanto quanto possível. Se a ajudamos a finalizar cada tarefa, a estamos privando do mais importante aspecto de seu desenvolvimento. Uma criança que consegue as coisas por meio de experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para qual são oferecidas soluções prontas.*

Esta afirmação ganha agora um significado mais profundo para mim, pois reflete o que vivi, observei e investiguei ao longo deste percurso. Cada sessão, cada gesto e cada expressão das crianças demonstraram a importância de confiar nas suas competências, respeitar o tempo de que necessitam para experimentar e reconhecer a sua autonomia no processo de aprendizagem. Enquanto investigadora e futura educadora/professora, compreendi que o meu papel não é oferecer respostas prontas, mas sim criar condições para que as crianças construam as suas próprias descobertas. É neste espaço de confiança e abertura que a criança competente se revela verdadeiramente: ativa, curiosa e criadora de sentidos.

Assim, concluo este relatório com a convicção de que a educação se constrói neste equilíbrio delicado entre presença e recuo, entre escuta e intervenção, entre orientar e permitir. Tal como Pikler nos lembra, o mais importante é permitir que a criança experimente, explore e construa o seu próprio caminho. É nesse ato de descoberta que reside a essência da aprendizagem e, também, a essência do ser educadora e professora-investigadora. **Agradeço a todos os que me permitiram descobrir-me enquanto pessoa e profissional.**

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (Org) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Andretta, I., da Silva, J. G., Susin, N., & Freire, S. D. (2010). Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam?. *Psico*, 41(1), 7-13. <https://puhrs.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/3879>
- Arruda, F. M., & Muller, V. R. (2010). A ressignificação e a participação infantil: um estudo com crianças da Vila Emília na cidade de Maringá-PR, Brasil. *Uni-pluriversidad*, 10(1), 48-60. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/7202/6657>
- Bairos, A.F.O. (2015). *Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-Infância Conceções e práticas das educadoras*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8539/1/RelatorioVFinal%20AnaBairos.pdf>
- Barbeiro, L. (janeiro/abril de 2022). A escuta da infância na creche- Que caminhos descubro na escuta?. *Cadernos de Educação de Infância*. (125), 28-39. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-125>
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências- ISEC Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/31292>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bordin, R., Souza, C. A., & Kunz, E. (2014). O Brincar Heurístico: Pensando a Educação Física para Bebês. Anais VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 1-12 Recuperado <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5887/3137>

- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Casa de aprendizagens. (2024). *Quem foi Emmi Pikler?*. <https://casadeaprendizagens.com.br/quem-foi-emmi-pikler/>
- Correia, F. C. (2020). Construindo pontes: a importância do diálogo na sala de aula para o estímulo à leitura. *Literartes*, 1(13), 270-287. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9826.literartes.2020.171452>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ªed). Edições Almedina.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Peças Soltas - Inspirando o brincar nas crianças*. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Daly, L., & Beloglovsky M. (2016). *Peças Soltas 2 - Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos*. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2018). *Peças Soltas 3 – Estimular ambientes culturalmente sustentáveis*. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Daly, L., & Beloglovsky M. (2020). *Peças Soltas 4 – Estimular a aprendizagem no século XXI*. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação pré-escolar: Ambiguidades e desafios na implementação das OCEPE. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano. *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola*. (19-47). ESECS & APEI. https://www.researchgate.net/publication/357002077_Dialogos_sobre_educacao_de_infancia_-_Cruzar_olhares_entre_a_formacao_e_o_chao_de_escola

- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Perfil específico do desempenho do educador de infância. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social (Org.). (2015). *Pedagogia da Consideração da Criança – Inovar em educação de infância* (2.º ed.). Impulso Positivo.
- Domingues, J. E. (2015). *Citações para refletir*. Ensinar história. Recuperado a 2 de julho de 2025, de <https://ensinarhistoria.com.br/citacoes/>
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-13. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*. Pensó Editora Ltda.
- Gambôa, R. (org.). (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (org.), R. Gambôa (org.), J. Formosinho, & H. Costa. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (49-81). Porto Editora.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>
- Gomes, R. C. S., & Ghedin, E. (2011). O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica. *Actas do VIII ENPEC–Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 5-9. https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/774990/mod_resource/content/1/O%20DES ENVOLVIMENTO%20COGNITIVO%20NA%20VIS%C3%83O%20DE%20JEAN%20PIAGET.pdf
- Guerra, M. (2013). Materiales no convencionales en la escuela: experiencias didácticas y potencialidad formativa. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 105- 120. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4648>
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein S.L., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review. *International Journal of Childhood Environmental*, 6(3), 37-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225658>
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167-187.

https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf

- Hoyuelos, A. (2021). *A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Phorte.
- Kaio. (2024, maio 21). Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar. — Esopo. *Frases de um cristão- As frases podem acordar partes ocultas em você. Recuperado a 2 de julho de 2025, de* <https://www.frasesdeumcristao.com/2024/05/ninguem-e-tao-grande-que-nao-possa.html>
- Káλλo, E., & Ballog, G. (2017). *As origens do brincar livre*. Omnisciência.
- Kebach, P. F. C. (2018). O desenvolvimento da inteligência na primeira infância e as possibilidades de atuação construtivista e interacionista na educação infantil. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 10(2), 104-126. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2018.v10n2.06.p104>
- Leichter-Saxby, M., & Law, S. (2015). Loose Parts Manual. Pop-Up Adventure Play. Playground Ideas. https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiNyprt66qOAxXR_7sIHSIGKyQQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.popupadventureplay.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F08%2FLoose-Parts-Manual.pdf&usq=AOvVaw1G_gSV4IqGz-EUes8q1TjM&opi=89978449
- Leopoldina, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Ríos, I., & Santos, S. (2014). *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância*. Santillana.
- Lopes, R. B., & Gomes, C. A. (2012). Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20 (75), 261-282. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200003>
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, C. P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 521-541 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

- Marques, I. A. (2019). *A brincar também se educa* (1.^a ed.). Manuscrito.
- Martins, D. F. D. C. (2021). *Refletindo e investigando sobre as Histórias Infantis e a Resolução de Problemas na Educação Pré-Escolar* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online <http://hdl.handle.net/10400.8/7132>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/22377>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Meirelles, D. S. (2016). *Brincar heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório digital da UFRGS. <http://hdl.handle.net/10183/152904>
- Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/1251>
- Mendes, M. D., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério de Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria_0.pdf
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: uma reflexão crítica. **In** A. Costa, A. Moreira, & P. Sá (coord), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – análise de dados* (Vol. 3, pp. 45-59). UA Editora.
- Nóvoa, A. (Coord). Formação de professores e profissão docente. **In** A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. (pp.13-33). Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Oliveira e Sá, S. (2021). Prefácio. **In** A. Costa, A. Moreira, & P. Sá (coord), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – análise de dados* (Vol. 3) (pp. 7-8). UA Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (coord.). (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Oliveira, M., & Godinho, A. S. (Org.) (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folheto Edições & Design
- Oliveira, M. (Org.) (2024). *Documentar e avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança: Investigando a prática na formação de educadores de infância*, (Coleção Infância e Educação, n.º 3). APEI & ESECS
- ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Organização das Nações Unidas.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Panizzi, C. A. F. L. (2004). A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. *Educação Fundamental*, (13), 1-17.
<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t132.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Artmed.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a creche*. DGE & ISS/I.P. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prado, M. E. B. B. (2003). Pedagogia de projetos. *Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias*.
https://moodle.ifrj.edu.br/pluginfile.php/24365/mod_resource/content/1/Pedagogia%20de%20Projetos%20-%20Texto%20complementar.pdf
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16, 109-116. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>

- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. (1.ªed). Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, B., & Morais, C. (2021). Potencialidades dos portfólios de crianças: o estímulo à reflexão sobre a aprendizagem. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 123-135. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3052>
- Soares, S. M. (2020). *Vínculo, movimento e autonomia- Educação até 3 anos* (2.ªed.). Omnisciência.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2014). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha* (5.ªed). Pactor
- Tomás, C. (2015). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interações*, 10(32), 129-144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e Acção Pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, Brasil*, 16 (2), 201–216. <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3086>
- Torrão, R. A. P. (2016). *A importância dos cuidados e das rotinas na creche* [Relatório Final de Prática e Intervenção Supervisionada, Instituto Politécnico de Portalegre]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/12462>
- Valentini, N. C. (2002a). A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. *Revista Paulista de Educação Física*, 16(1), 61-75. <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/download/138698/134040/0>
- Valentini, N. C. (2002b). Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal. *Movimento*. 8 (2), 51-62. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/19532>
- Vasconcelos, T., Rocha, C, Loureiro, C., de 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. (2019). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/ dgide

Veiga, F. H., Taveira, S., Caldeira, S., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e acção dos professores: Uma revisão da literatura. **In** *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1895-1905). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vicente, B., Fernandes, C., & Dias, I. S. (2024). Peças Soltas: Uma experiência educativa em contexto de creche. **In** I. Dias, M. O. Abreu, M. Barroso, T. Ribeiro, H. G. Pinto & A. M. Neves (Eds.), *Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 211-212). Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/nkkg-md43>

APÊNDICES

APÊNDICE I- REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 23 A 25 OUTUBRO DE 2023

Ao longo da semana de prática pedagógica no contexto de creche, senti a necessidade de falar sobre a importância do papel e das ações do adulto, tal como o papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, a decisão que tomo perante esta reflexão é consciente dos momentos, experiências, ações e observações.

No que diz respeito à responsabilidade do grupo para esta semana, ficou ao encargo do meu par pedagógico, da Carolina. Considero que foi bem-sucedido, correu bastante bem todas as explorações e intenções centradas nas experiências das crianças, contudo existiram alguns fatores exteriores ao grupo que quebraram o ritmo das explorações. No entanto, foi ultrapassado com sucesso. Isto porque o grupo demonstrou interesse nas propostas apresentadas e realizadas.

Por outro lado, é importante a equipa educativa de uma sala de contexto de creche, ser conhecedora da potencialidade das explorações criadas pela Educadora e serem merecedoras de respeito, isto porque

quando a iniciativa da criança é estimulada, quando a sua ação não é interrompida e a concentração é alimentada, quando a exploração acontece até se esgotar naturalmente, a criança percebe que o seu brincar é valorizado e respeitado, e o seu sentido de confiança é robustecido. Daí ser importante que qualquer contexto de educação de infância se organize no sentido de providenciar espaços e tempos, adequados e ricos, para o brincar e para a atividade livre (Portugal, 2020).

Deste modo, criança quando brinca a sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (Ibid., p. 105, citado em Vidal, 2009, p.12).

Relativamente, ao meu papel, foi de observadora do grupo, da intervenção da minha colega, tal como a participação nas brincadeiras e o maior acompanhamento das higiènes das crianças. Contudo, criei e desenvolvi mais vínculos com o grupo porque cada vez mais oiço o meu nome ser dito em voz alta, pelo V (criança de 2 anos) porque precisa de mim para jogar à bola, do A (criança de 2 anos) que grita “aaiiana” quando quer colo ou que corra atrás dele e ainda o M (criança de 2 anos) quando descobre ou constrói algo novo e quer-me mostrar.

Do ponto de vista, de Craidy & Kaercher (2001), salientam “...vínculos afetivos em que o adulto tem [o] importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança” (Citado por Bairos, 2015, p.15). Senti que nesta semana todas as partes do meu corpo serviam de almofada e de conforto para o grupo, desde as pernas, aos braços, ao peito, ao rabo, aos ombros, tal como a minha roupa, o meu rosto e o meu pescoço como um lenço de enxaguado de lágrimas. Ser educadora é saber dar um abraço, um carinho, uma palavra no momento certo. Mas também ser educadora é dar espaço, dar tempo, não questionar, por vezes é difícil não intervir, mas é necessário ser consciente que o processo de evolução e aprendizagem da criança é livre e espontâneo sem que um adulto o apresse.

Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e protecção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e protecção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar. (Caldwell, 1995:471, citado em Bairos, 2015, p.14)

As nossas ações têm impacto na vida das crianças, somos referências para elas, e caso algo seja feito e a criança veja, terá consequências nas ações delas. Uma criança de dois anos encontra-se na fase da imitação diferida, onde esta observa e mais tarde a replica. Observei nesta semana, uma ação numa criança de dois anos que realizou uma imitação diferida.

Nota de campo

Dia 23 de outubro de 2023 - Durante uma brincadeira, no período da manhã, na área do jogo simbólico com uma das crianças da sala, surgiu a temática da alimentação, à qual mantive uma atitude de escuta e questionamento. À qual esta criança disse-me que iria fazer uma sopa de morango. Surgiu o diálogo seguinte:

Legenda (A- criança, M- Mestranda)

A- “vó fazé uma sopa”

M- De que?

A- Moango

M- De morango?

O A tinha na sua mão uma colher, uma tigela e dentro dela dois alimentos, morango e milho. O A mexia a colher dentro da tigela, misturando os alimentos que estavam dentro dela. De seguida, decidiu parar e ir buscar um bebé, colocou sobre o meu colo e pediu-me para o acordar.

M- Vais dar a sopa ao bebé?

A- Simm

M- E a sopa não está muito quente?

A- Não

M- A sopa está boa?

O A provou a sopa e esboçando um sorriso, demonstrou que estava ótima. A seguir, perguntei-lhe o que tinha aquela sopa de tão boa.

A- Moango (agarrou no morango e deu-me a provar)

M- (fingi que provei) que bom que está.

De seguida, agarrou no outro alimento.

A – Mioo (mais uma vez agarrou e deu-me a provar)

M- (fingi que provei) que saboroso. Esta sopa está mesmo boa A. Que cozinheiro ótimo que és.

A- (ficou envergonhado com o elogio, esboçando um sorriso)

Depois levantei o bebé

M- A. o bebé já está acordado. Está na hora da sopa?

A- Simm

O A levou a colher à boca do bebé com bastante rapidez e com alguma brutalidade.

M- Mais devagar A. O bebé assim não consegue comer (fiquei a observar o que ele faria a seguir)

Voltou a dar outra colher e desta vez disse as seguintes palavras que me deixaram assustada.

A- Na ospe

M- O que disseste A?

A- Na cospe (levou a colher do queixo do bebé até à boca, realizando um movimento de limpeza da boca com a colher).

M- A. o bebé não está a cuspir. Porquê dizes isso?

O A olhou para mim, guardou a colher e a tigela. Levantou-se e foi buscar novos alimentos para uma nova sopa e um copo.

Esta brincadeira com a criança A, deixou-me preocupada com o papel que o educador desempenha na vida da criança. As crianças imitam os adultos e se o A fez isto uma vez, ele irá repetir muitas mais vezes em brincadeiras. Foi nítido a hostilidade desde o colocar a colher na boca até às palavras ditas por ele, uma criança de 2 anos. Tentei explicar que aquela ação não estava correta, mas como iria eu explicar qual a ação correta quando a criança já a verificou em adultos?



Como iria tirar aquela imagem da criança como incorreta? Esta brincadeira que surgiu de uma simples colher e um bebê, deixou muitas questões na minha cabeça.

Anna Bondioli (2004:19) defende, todo [o] educador consciente [se] pergunta que tipo de influência as atividades habitualmente propostas, as ocasiões sociais e de interação que preenchem a vida cotidiana e as situações de aprendizagem programadas e preparadas têm no desenvolvimento de cada criança e dos grupos infantis (citado em Bairos, 2015, p.55).

Devemos ter sempre em atenção, o que falamos, o que fazemos, como fazemos. As crianças ouvem e aprendem por meio de observações e repetições. Portugal (2020) salienta “as crianças não fazem apenas descobertas, também se expressam, mobilizam conhecimentos, pensam e resolvem problemas, dão asas à sua imaginação, e aprendem por ensaio e erro, sem medo de falhar”.

Por conseguinte, sempre que a criança brinca, é através da brincadeira que as perguntas surgem por meio da curiosidade (curiosidade é conhecimento) e o adulto estar presente nestes momentos para poder participar, alimentar a curiosidade, para que com essa base se construa a aprendizagem e mais tarde todo o conhecimento. O papel da educadora é alimentar o hábito da pergunta, é ela que abre portas para o pensamento (Fochi, 2022).

Como nos lembra MacKay, (2019, p. 155) “o processo de aprendizagem é um processo criativo”. Esta máxima fica ainda mais evidente se examinarmos o modo como uma criança brinca, já que o brincar pode ser entendido como o éthos da criança, ou seja, a sua forma peculiar de descobrir e construir sentidos e explicações ao mundo, a si mesma e aos outros. (Fochi, 2022)

Por fim, se a criança tiver espaço para ser verdadeiramente o que é, ela explora sem receios, sem medos. Este é o espaço, a creche, que deve compreender a aprendizagem da criança, a criança é um ser suscetível e o adulto como papel de referência para ela, deve respeitar, abraçar, saber esperar, mas não criando dependência emocional porque ela é autónoma e livre, e por vezes imprevisível. No futuro, espero ver uma Adriana diferente, mais evoluída de conhecimento e aprendizagens, que possa observar a criança com mais profundidade descobrindo a plenitude dela, conseguindo responder a cada criança com mais carinho, respeito e estima que tanto merecem. Nunca é demais dar, pois todos gostamos de receber.

*A criança deve ser respeitada
Em suma,
Na dignidade do seu nascer,
Do seu crescer,
Do seu viver.
Quem amar verdadeiramente a criança
Não poderá deixar de ser fraterno;
Uma criança não reconhece fronteiras,
Nem raças,
Nem classes sociais;
Ela é o símbolo vivo do amor,
Embora, por vezes, possa parecer cruel.
Frágil e forte, ao mesmo tempo,
Ela é sempre a mão da própria vida*

*Que nos estende,
Nos segura
E nos diz: Sê digno de viver! Olha em frente!*
Matilde Rosa Araújo

Referência Bibliográficas

- Bairos, A.F.O. (2015). *Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-Infância Conceções e práticas das educadoras*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8539/1/RelatorioVFinal%20AnaBairros.pdf>
- Fochi, P. S. (2022). A curiosidade, a intenção e a mão: o ethos do bebé. *Humanidade e Inovação: Infância (s) e suas brincadeiras*. V.8 (68). <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7032>
- Portugal, G. (2020, junho 04). *Educação à Escuta: O papel do educador no brincar (creche e jardim de infância)*. <https://www.ua.pt/pt/noticias/9/63368>
- Vidal, B. D. (2009). *A criança de 01 a 03 anos: Uma reflexão sobre a evolução da imitação no processo de formação do Eu*. [Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/3b61bca3-f87d-47f4-b629-116dc06cacdb>

APÊNDICE II – REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 11 A 13 DE DEZEMBRO DE 2023

Com o término de mais uma semana de prática pedagógica em contexto Creche, considero importante refletir sobre as escolhas para o processo de avaliação, o papel da educadora como cuidadora e mediadora e ainda o suporte do meu par pedagógico.

No que se refere ao projeto de intervenção, primeiramente com o meu par pedagógico efetuou-se um sorteio de nomes para a seleção de 8 crianças do grupo e depois, escolheu-se a técnica a utilizar para a avaliação, a observação no período de 2 minutos, para a obtenção de informações mais significativas e descritivas que respondessem à questão do projeto.

No início parece tudo muito simples e fácil, mas nada disso. Muita informação, não dá para olhar e registar tudo o que vemos, ou olho para a criança ou olho para o papel. Para isso optou-se por utilizar o registo videográfico e as notas de campo para alguma informação que o vídeo não capte. Após a primeira sessão com esta técnica conseguiu-se muita informação que nos mostrou aquilo que precisávamos. Contudo, dois minutos de vídeo é 1 hora de visionamento e retirada de ações, movimentos, atitudes, comportamentos e diálogos. Tem sido um processo longo, cansativo e complicado. Acabei por entrar numa crise existencial de que não conseguiria, que seria muito difícil e que estaria a desperdiçar horas e horas a fio a transcrever vídeos.

Um dos desafios que se colocam ao/à educador/a é ser capaz de observar e registar enquanto interage com as crianças. Aprender a ultrapassar este desafio exige tempo, treino e colaboração. Porque as crianças não demonstram as suas capacidades “a pedido”, o adulto tem de estar sempre preparado para realizar e registar uma observação (Portugal et al., 2016, p.38).

Esta foi a semana dos meus anos e como estava mais em baixo, um pouco doente e longe da minha família, acabei por ser comida pelos meus pensamentos: projeto de intervenção, frequência, mini-histórias, planificações, trabalhos a entregar, caí num poço sem fundo (isto acreditei eu). Mas graças a deus, tenho um par pedagógico formidável que me apoia em todos os momentos, que me tranquiliza e sabe acalmar-me quando pretendo desistir. Saliento nesta reflexão que por vezes é necessário termos alguém a nosso lado que nos percebe e que nos tranquiliza e nos faz entender que às vezes não é preciso fazer tudo sozinha, somos seres humanos que passamos por processos e momentos complicados na nossa vida e devemos aceitá-los, resolvê-los e não os escondermos.

No que concerne à prática em sala com o grupo, tem sido uma descoberta atrás de outra, considero que cuidar das crianças por vezes é mais importante do que o educar. Esta semana continua as doenças no grupo de sala e nós enquanto adultos precisamos prestar atenção. As crianças quando estão doentes precisam de colo (mais), conforto (mais), afeto (mais) para que compreendam que estamos lá para elas.

Para Silva, et.al., (2016) “Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas)” (p. 24).

Na minha ótica, é fundamental dar resposta às crianças, seja por palavras ou não. Uma situação foi a seguinte: uma criança do grupo, enquanto estávamos no tapete da sala a falar sobre os animais da quinta (temática que estamos a explorar), quis falar e enumerar os animais da selva, dizendo: zebra, girafa. Então coloquei de parte aquilo que tinha planificado e com o grupo começámos a falar sobre os animais da selva. Para os ajudar a enumerar, reproduzi o som e os gestos corporais dos animais, acabando por surgir imitação por parte das crianças. Fiz o elefante, o leão, o macaco e o rinoceronte.

Quando fiz o rinoceronte, e expliquei que ele tinha um chifre muito grande sobre o nariz, uma das crianças disse logo “ele é enorme” e ele disse mais uma vez “sou muito pequeno” e tentou com os braços mostrar-me o tamanho do rinoceronte. Eu com aquela conversa não parava de esboçar sorrisos, porque criei uma dinâmica e um diálogo tão interessante e cheio de aprendizagens. Por fim a conversa terminou quando uma criança disse que as unhas do rinoceronte arranhavam e que eram enormes e até a própria criança mostrou-me as unhas e disse “estás a ver as minhas?”; eu- “sim”; a criança: “preciso cortar estão grandes, já arranham como as do rinoceronte”.

O que aconteceu esta semana, permitiu-me perceber que às vezes dar espaço à criança para explorar aquilo que ela quer torna-a mais atenta e curiosa para a descoberta. Os bonecos dos animais da selva estão na sala numa caixa onde brincam com os animais da quinta, mas como ainda não tínhamos falado deles, a curiosidade surgiu espontaneamente procurando dar resposta às perguntas que estão na cabeça de algumas crianças. Podendo ser desta forma: “O porquê de apenas falarmos dos animais da quinta? Por que não saber os da selva?”

Termino a minha reflexão com a seguinte frase:

“Escutar as crianças é um ato de coragem”. Christian Dunker

Referências Bibliográficas

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

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

Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a creche*. DGE & ISS/I.P. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>

APÊNDICE III- REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 16 A 18 OUTUBRO DE 2023

Com o terminar de mais uma semana de prática pedagógica no contexto de creche e após um momento reflexivo da minha parte na quarta-feira, penso que seja importante falar sobre os pontos mais relevantes da minha intervenção. Assim, a decisão que tomo ao longo desta reflexão é reflexo de momentos, experiências, ações, observações e feedbacks construtivos.

No que diz respeito à minha intervenção considero numa visão global que decorreu segundo as minhas expectativas. O grupo permite-me sentir à vontade, acolhida e confortada para qualquer erro que possa cometer. Apesar de ainda estar a conhecer cada criança na sua singularidade, eles também o fazem para a minha pessoa. Os vínculos criam-se com base no tempo, paciência e dedicação para com o outro.

Tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a descodificar os sinais e comportamentos do outro. A continuidade de interações entre um determinado educador e a criança permite não apenas melhores cuidados como relações mais intensas e responsivas (Portugal, 1998, citado em Faustino, 2022).

Portanto, semana após semana o conhecimento de ambos os lados é um processo demorado, complexo que por vezes para as crianças as deixam suscetíveis apesar de demonstrarem como seres sociáveis. Relativamente à rotina diária das crianças, acompanhei-as na hora da higiene, na alimentação e até nas brincadeiras na área da casinha e dos jogos, isto para aumentar a relação que tenho para com eles e para que eles se sintam seguros em todos os momentos da sua rotina diária.

Do ponto de vista, da proposta que planifiquei, o primeiro dia, na primeira hora da manhã, o grande grupo maioritariamente demonstrou atenção e cuidado no momento de escuta da história e curiosidade de saber o desfecho. Acredito que nesta idade seja difícil ter um grupo todo sentado, a olhar para uma história e compreendo quando estes dispersam, mas para isso tento usar estratégias como produzir sons de animais que estavam nas histórias captando a sua atenção de volta para narração. Após a leitura, explorámos as bolotas e foi um momento bastante agradável que me deixou sorridente, a criatividade esteve presente em todas as brincadeiras com as bolotas.

... a utilização de objetos naturais, pois estes “(...) não parecem ter nenhuma função inerente ou utilidade, inspiram as crianças a usar a sua imaginação, a desafiar o seu pensamento e a testar os seus limites físicos – muito mais do que qualquer coisa construída numa fábrica” (Hanscom, 2018, p.98, citado em Simões, 2022).

Mais tarde, na sala exploratória criada, decidi alterar a disposição de certos elementos que estavam na planificação e após o feedback da educadora Sara e de uma reflexão, fugi um pouco à intencionalidade educativa pensada e vi que não foi o mais correto. A existência de feedbacks do ponto de vista construtivo é fundamental para eu conseguir refletir e crescer pessoal e profissionalmente. Contudo, não foi isso que impediu as crianças de explorarem livremente os elementos e de criar relações com os colegas durante as brincadeiras criadas com os elementos naturais ao dispor delas. Já no segundo e terceiro dia, alterei para outra disposição a sala e foi um sucesso de recolha de aprendizagens.

De acordo com Hohmann & Weikart (2004), quando o ambiente e o objeto são de caráter aberto serão imensas as possibilidades de uso e apropriação do espaço, desta forma está nas mãos da criança definir a função do objeto e é papel do educador proporcionar ambientes apropriados para qualquer função do mesmo. Também Bilton, Bento & Dias (2017) defendem que, com a organização do espaço e do tempo, as crianças têm a possibilidade de escolher brincar individualmente ou com outros, usufruindo de oportunidades para interagir com os pares de uma forma tranquila e construtiva... (p. 88). (Faustino, 2022)

Um dos pontos fulcrais das explorações que observei, foi a interação entre pares que surgiu, e o contributo que uma pequena bolota ou um pequeno pau desperta na mente de uma criança. A criança durante a exploração que realizou, ela foi o agente/interveniente no seu próprio conhecimento que desenvolvia com base na natureza que lhe foi colocada dentro da sala.

Na primeira infância, o desenvolvimento/aprendizagem ocorre, fundamentalmente, através das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensorio motora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos (Dias & Correia, 2012:4, citado em Faustino, 2022).

Saliento ainda, comportamentos interessantes que aconteceram durante a proposta que realizei, tais como a sobreposição de elementos, criação de jogos com as bolotas, o encaixe de elementos da natureza na projeção da imagem com tentativa de demonstrar que este faz parte da natureza projetada, acabou por me surpreender estas descobertas criativas que as crianças realizaram com apenas 5 elementos da natureza.

Por fim, quero salientar a grande ajuda que a minha colega Carolina fez ao longo desta semana, desde inseguranças que tive, a momentos de organização e arrumação da sala que me permitiu ter uma maior gestão do tempo.

Imagens de evidências da proposta realizada



Referência Bibliográficas

Faustino, L. (2022). (Re)Construindo a Práxis na Educação de Infância, Compreendendo a relação entre a Natureza e as Aprendizagens da Criança. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada]. Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/7782>

Simões, B. A. D. (2022). A co-construção do espaço exterior por crianças de 3 anos recrei(ando) Aprendizagens em contextos de jardim de infância. [Universidade do Algarve- Escola Superior de Educação e Comunicação]. <http://hdl.handle.net/10400.1/19440>

APÊNDICE IV- REFLEXÃO INDIVIDUAL DOS DIAS 30 E 31 DE OUTUBRO DE 2023

Esta semana que agora finda, estive a desempenhar o papel de educadora. Confesso que iniciei esta semana envolta de alguma insegurança, porque por vezes é normal ter medo de errar, porque a forma como interagimos com as crianças é fundamental. Posto isto, esta reflexão incide no meu papel enquanto educadora.

Olhando para dentro de mim, as minhas ações são reflexos das vivências que tive na primeira infância, com o passar do tempo, eu descubro e faço o meu “eu” submergir e percebo que na relação adulto-criança, a aprendizagem e o crescimento são realizados em conjunto, sinto que afeto a criança e sou afetada pelas experiências que vivo com ela. Pereira et al. (2022) referem

Em educação de infância é fundamental construir tempo para as/os educadores estarem presentes, estarem com as crianças, “atentos, interessados, tranquilos, solícitos, tendo o cuidado de não ser intrusivos” (Barbosa, 2013, p. 7), considerando, intencionalmente, diferentes ritmos e igualmente a participação, a relação com o mundo, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de socialização dos sujeitos nela envolvidos (Barbosa, 2000). (pp. 139-140)

No papel de Educadora, mostro-me sempre disponível para as crianças, desde o momento que entro no contexto educativo, seja para com as crianças da minha sala, seja com as outras crianças que se encontram em outras salas, isto porque como educadora devo saber abraçar, confortar não só o meu grupo de sala, mas também os outros que procuram um adulto para conversar, brincar, dar colo. Ser educadora é estar disponível para tudo e ocupamos uma posição privilegiada no coração das “nossas” crianças que se sentem seguras connosco. A criança compreende quando estamos disponíveis e presentes para ela, e nós enquanto adulto devemos definir o nosso papel durante os diálogos com as crianças.

Nota de campo:

(M- criança, I-interveniente)

A criança M durante as brincadeiras no salão tinha consigo 6 bobinas de plástico usadas para enrolar os cabos. Este começou a colocá-los lado a lado e sentou-se sobre eles. Depois olhou ao seu redor como se procurasse algo ou alguém. E quando o seu olhar foi dirigido a mim, chamou-me.

M- Adiana

II- Sim, M.

M- Fiz mai paa ti, senta.

Sentei-me como ele me pediu, sem questionar nada sobre o que ele construiu.

II- E agora?

O M olhou para mim, sorriu, deu-me um abraço, como se agradecesse por ter aceitado brincar com ele e sentar-me sobre o que ele construiu. Depois perguntei-lhe:

II- O que é isto que construístes M?

M- o shufá

II- Muito confortável este sofá que fizeste.

O M sorriu mais uma vez e ficou ali durante uns segundos ao meu lado sem dizer uma palavra, apenas a olhar ao seu redor e a observar aquilo que tinha feito. Depois, decidi perguntar ao M se aquele sofá tinha almofadas porque me doía muito as costas. O M levantou-se retirou uma bobina do seu lado direito e colocou atrás das minhas costas, tentando proporcionar-me conforto. A seguir, voltou a sentar-se e devolveu-me um sorriso.

II- Obrigada, M, estou muito melhor. (O M levantou-se e agarrou-se ao meu pescoço dando-me um abraço).



Relativamente a este episódio provou-me mais uma vez a importância da calma, do tempo, do espaço que a criança tem para brincar, explorar, dialogar com o adulto e da necessidade de as crianças quererem a nossa presença nas brincadeiras deles. O vínculo que o M, está a criar comigo tem sido desenvolvido em pequenas brincadeiras da rotina. Portugal (2016) menciona que na “educação de infância a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros” (p.67).

Todos os dias, ao chegar à instituição, reconheço que existe uma nova oportunidade de fazer diferente e melhor para marcar a vida daqueles pequenos seres humanos. Mateus et al. (2022) mencionam que “É neste período que surgem “janelas de oportunidade”, já previstos por Montessori (2002), que os designou de “períodos sensíveis”, ou designados por “períodos ótimos” pelas Neurociências (Bartoszeck, 2006) que se potenciam as funções superiores do cérebro que irão ter implicações futuras na adaptação da criança ao ambiente social e nas suas interações com os outros”. E ainda vê o adulto “como o mediador entre a criança e as suas experiências, vitais para a integração sensorial, a coordenação sensoriomotora, desenvolvimento emocional, processos de atenção e de autorregulação – vértices da aprendizagem, desenvolvimento e autonomia da criança” (pp.93-94).

Considero que autonomia é um processo de amadurecimento, que não tem data específica para acontecer. Por vezes, existem crianças que transparecem autonomia num dia e no outro não a tem, porque elas continuam a sua descoberta e para o adulto que muitas das vezes é pouco compreensivo é difícil. Portanto, a creche deve dar espaço e liberdade para a criança desenvolver a sua autonomia, respeitando e dando experiências desafiadoras e estimuladoras deste processo que a criança irá ser.

No que diz respeito, às observações que efetuei em sala e fora desta, reflito fundamentalmente nas interações entre pares, já não vejo que as crianças estão apenas numa fase egocêntrica, mas sim que o facto da disputa de um brinquedo ou material colocado em sala acontece, porque é necessário e faz parte do processo de interação entre pares. É um processo longo e demorado, que leva ao choro, à resolução dos conflitos, sejam eles internos ou não, ao diálogo e à partilha.

No que concerne à proposta educativa desta semana, na minha perspetiva correu bastante bem, na segunda-feira realizei a proposta com dois grupos totalmente diferentes na exploração, penso que seja estas diferenças que enriquecem o nosso trabalho enquanto educadoras, porque somos todos diferentes, temos gostos e interesses diversificados e com estas propostas é visível o que cada criança mais gosta de fazer e qual a sua zona de conforto relativamente às experiências que gosta. Souza et al. (2019) reforça a minha ideia salientando que

A proposta pedagógica deve garantir experiências diversificadas que promovam o conhecimento de si e do mundo, a imersão e domínio de diferentes linguagens, a promoção da autonomia e participação nas atividades, ampliando a confiança e estimulando a curiosidade, indagação, exploração e interação entre as crianças. A criação de ambientes diversificados, que atendam à

multiplicidade de experiências das crianças, preconiza a importância de propostas pedagógicas flexíveis (p.353).

Já na terça-feira, realizei a proposta em grande grupo com um indutor, o balão, e foi uma experiência cheia de gargalhadas, espanto, surpresa e união. O balão despertou um lado brincalhão e unido do grupo, porque por vezes é difícil nestas idades passar um objeto que está na nossa mão ao colega, porque queremos desfrutar de mais tempo com ele. Irei ter em conta, esta proposta e irei repetir sem dúvida nenhuma com o grupo para poder proporcionar momentos de interação. Além da interação, foi promovido a motricidade fina, a partilha e o diálogo.

Em suma, devemos tomar uma posição de atuação atenta, conseguindo retirar destas experiências as necessidades e os interesses da criança, estimulando o desenvolvimento de competências que esta necessita, como, por exemplo, a linguagem, a exploração de diferentes materiais, a imaginação, a gestão de emoções, entre outras (Souza et al. 2019, p.354).

Referência Bibliográficas

- de Souza, T. O., Bento, G., & Portugal, G. (2019). Contribuições da educação experiencial para uma educação infantil para todos. *Revista Humanidades e Inovação*, 6 (15), 351-361. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1518>
- Mateus, C. C., Sousa, D. N. & Rodrigues, A. C. (2022). A creche no sistema educativo: tendência emergente e oportuna. *População e Sociedade- CEPSE*, 37(6), 89-98. <https://doi.org/10.52224/21845263/rev37a6>
- Pereira, M., Brito, A. T. & Mata, L. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Mediações- Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 10(1), 132-142. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i1.333>
- Portugal, M. G. C. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto- Contributos das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Saber & Educar*, 21(0) 66-75. [10.17346/se.vol21.207](https://doi.org/10.17346/se.vol21.207)

APÊNDICE V - PLANIFICAÇÃO DA SEMANA DE 8 A 9 DE JANEIRO DE 2024

Contextualização

Nesta semana pretende-se dar primazia às brincadeiras espontâneas e livres das crianças, disponibilizando materiais para despoletar a curiosidade e a descoberta promovendo aprendizagens significativas. Como Maria Montessori diz “A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar a sua libertação”.

No que diz respeito ao dia de terça-feira, na parte da manhã, será realizado a aula de música com a professora Diana, tal como previsto em todas as semanas. Neste dia será realizado, na parte da manhã, o Projeto de Intervenção “Às coisas perdidas damos-lhe outro valor”, neste será criado uma área no salão com materiais de fim aberto (Cápsulas de café, tubos de cartão, blocos de madeira e rolas de cortiça). Este surge como promoção da brincadeira livre e espontânea e como forma de provocação, despoletando às crianças curiosidade, criatividade, interações e brincadeiras através dos materiais, procurando responder às questões introdutórias do projeto.

De acordo com Machado (1995, citado por Sossela et al., 2012),

a exploração dos materiais semiestruturados e não estruturados dá à criança o poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia [à mesma] instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência (p.6) (Pestana, 2020, p.56).

Nota: Relativamente à organização do tempo, é importante referir que as mestrandas irão respeitar o tempo de cada criança e os seus interesses, sendo que caso alguma criança não demonstre interesse em participar na atividade esta não será obrigada a fazê-lo.

Referências Bibliográficas

Intencionalidade educativa	Rotina Diária	Processo de avaliação-observação direta e participante
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a segurança e o bem-estar da criança; ✓ Promover interações entre criança-criança e criança-adulto; ✓ Desenvolver competências sociais e comunicativas; ✓ Desenvolver a autonomia das crianças; ✓ Fomentar na criança o respeito pelo outro; ✓ Criar momentos de diálogos e partilhas com as crianças; ✓ Investir na relação afetiva (adulto/criança); ✓ Respeitar o ritmo, o desenvolvimento e aprendizagem da criança. 	<p>7h45- 9h30 – Acolhimento / Higiene / Exploração Após a entrada das crianças na instituição, acompanhadas de algum familiar, dirigem-se para o salão/parque onde serão recebidas pela educadora Sara. De seguida, irão para a sala das “Borboletas” podendo explorar livremente as diferentes áreas/materiais presentes na sala. Ao chegarem à sala todas as crianças irão realizar o seu momento de higiene.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De que forma a criança participa no acolhimento? ✓ Como a criança reage à ausência do familiar? ✓ Como a criança interage nas brincadeiras?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimular o gosto pela música; ✓ Promover a participação ativa das crianças nos momentos de rotina; ✓ Cantar canções com expressividade; ✓ Investir na relação afetiva (adulto/criança; criança/criança). ✓ Incentivar a criança a cantar com o adulto; 	<p>9h30- 10h – lanche da manhã As mestrandas pedem às crianças para começarem a arrumar as áreas onde estiveram a brincar. No fim de toda a sala estar arrumada, as crianças dirigem-se para a zona do tapete e sentam-se. De seguida, uma das mestrandas distribui a fruta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criança está envolvida no momento da canção dos bons dias? (Ex. canta, acompanha a letra com gestos, etc.)

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimular o acompanhamento de canções; ✓ Desenvolver a autonomia das crianças; ✓ Promover a iniciativa; ✓ Estimular a interação entre pares; ✓ Criar momentos de exploração livre; ✓ Despertar o interesse por histórias; ✓ Desenvolver a motricidade fina; ✓ Desenvolver o autocontrole esfinteriano; ✓ Criar hábitos de higiene. ✓ Respeitar o ritmo, o desenvolvimento e aprendizagem da criança; 	<p>Terminando de comer a fruta, será distribuído a cada criança um papel molhado para limpar as mãos e a boca e posteriormente a sua garrafa de água (distribuídas por uma das crianças).</p> <p>Posteriormente, canta-se a canção do bom dia com as crianças.</p> <p>9h10- 9h40- Projeto “Arte em ti”</p> <p>Às terças-feiras realiza-se a aula de música do projeto “Arte em ti” na sala de música da instituição. A aula é orientada pela professora Diana.</p> <p>10h- 10h45 - Proposta educativa</p> <p>Às terças-feiras realiza-se o Projeto de Intervenção intitulado “Às coisas perdidas damos-lhe outro valor” no salão (podendo sofrer alterações).</p> <p>10h45- 11h15 – Higiene/ Colocação dos babetes para a refeição</p> <p>Neste momento as crianças vão à casa de banho, são trocadas algumas fraldas, caso seja necessário e são colocados os babetes às crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criança revela autonomia na ida à casa de banho? ✓ A criança informa o adulto das suas necessidades? ✓ A criança é autônoma durante a refeição?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a lateralidade e a motricidade fina (ao pegarem nas colheres e nos copos); ✓ Desenvolver o cumprimento das regras do refeitório; ✓ Promover nas crianças a forma correta de estar à mesa; ✓ Desenvolver a competência de aguardar pela sua vez e de esperar que as restantes crianças terminem de comer. ✓ Respeitar o ritmo, o desenvolvimento e aprendizagem da criança; 	<p>11h15- 11h45- Almoço</p> <p>Após o momento de higiene, as crianças irão dirigir-se para o refeitório, descendo as escadas agarradas ao corrimão com a supervisão e o apoio dos adultos.</p> <p>Chegando ao refeitório, as crianças sentam-se de forma autónoma. Durante o almoço, sempre que as crianças necessitarem de ajuda, os adultos auxiliam-nas.</p> <p>A alimentação das mesmas é equilibrada, composta por sopa, segundo prato (alternado entre carne e peixe), fruta e água. Terminada a refeição, são</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o autocontrole esfinteriano; ✓ Criar hábitos de higiene. 	<p>retirados os babetes e as crianças saem do seu lugar, arrumando as cadeiras e dirigem-se novamente para as escadas, subindo-as agarradas ao corrimão, com a supervisão de um adulto.</p> <p>11h45- 12h – Higiene Posteriormente, as crianças vão à casa de banho, realizando a sua higiene, lavando a boca e as mãos. As crianças que ainda usam fralda, são trocadas nos catres ou na casa de banho por um adulto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criança revela autonomia na ida à casa de banho? ✓ A criança informa o adulto das suas necessidades?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover um ambiente calmo, de conforto e de segurança; ✓ Promover o descanso das crianças; ✓ Criar laços de afeto. 	<p>12h- 15h – Hora da sesta/ repouso Na sala, as crianças dirigem-se aos seus catres, retirando o calçado antes de se deitarem. Por último, estas serão confortadas e tapadas com os lençóis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criança consegue retirar os sapatos sozinha? ✓ A criança consegue adormecer sozinha ou necessita da presença de um adulto?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o autocontrole esfinteriano; ✓ Criar hábitos de higiene. 	<p>15h- 15h30- Higiene Neste momento as crianças vão à casa de banho, são trocadas algumas fraldas, caso seja necessário e são colocados os babetes às crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criança revela autonomia na ida à casa de banho? ✓ A criança informa o adulto das suas necessidades?

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a lateralidade e a motricidade fina (ao pegarem nas colheres e nos copos); ✓ Desenvolver o cumprimento das regras do refeitório; ✓ Promover nas crianças a forma correta de estar à mesa; ✓ Desenvolver a competência de aguardar pela sua vez e de esperar que as restantes crianças terminem de comer. 	<p>15h30- 16h- Lanche da tarde</p> <p>Após o momento de higiene, as crianças irão dirigir-se para o refeitório. No caminho para o mesmo, as crianças descem as escadas agarradas ao corrimão com a supervisão e o apoio dos adultos. Chegando ao refeitório, as crianças sentam-se de forma autónoma.</p> <p>Durante o lanche, sempre que as crianças necessitarem de ajuda, os adultos auxiliam-nas. As crianças começam por comer primeiro o leite ou o iogurte e só quando terminarem é entregue o pão (manteiga de amendoim, fiambre de peru, manteiga).</p> <p>Terminada a refeição, são retirados os babetes e as crianças saem do seu lugar arrumando as cadeiras e dirigem-se novamente para as escadas, subindo-as agarradas ao corrimão, com a supervisão e apoio de um adulto.</p>	<p>✓ A criança é autónoma durante a refeição?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver o autocontrolo esfinteriano; ✓ Criar hábitos de higiene. 	<p>16h- 16h30- Higiene</p> <p>De seguida, as crianças vão à casa de banho, realizando a sua higiene, lavando a boca e as mãos.</p>	<p>✓ A criança revela autonomia na ida à casa de banho?</p> <p>✓ A criança informa o adulto das suas necessidades?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover interações entre criança-criança e criança-adulto; ✓ Desenvolver competências sociais e comunicativas; ✓ Desenvolver a autonomia das crianças; 	<p>16h30- 19h- Brincadeira</p> <p>De seguida, as crianças irão dirigir-se para o salão e brincam livremente com a sala dos “Peixinhos” até à chegada dos seus familiares.</p>	<p>✓ Como a criança interage nas brincadeiras?</p>

<p>Docente Supervisor: Joana Luís</p> <p>Mestrandas: Adriana Silva (interveniante/responsável) e Carolina Policarpo</p>	<p>Grupo de crianças da sala das “...”: 2 anos</p> <p>Educadora Cooperante: ■■■■■</p>
<p>Intencionalidade Educativa:</p>	<p>Aprendizagens a promover:</p>
<p>A educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanha as crianças na exploração de canções; ✓ Incentiva a autonomia das crianças na rotina diária, dando espaço e tempo nas suas ações; ✓ Promove a iniciativa criando oportunidade de exploração autónoma; ✓ Estimula a interação entre pares disponibilizando à criança, objetos que induzam à brincadeira com os outros; ✓ Cria momentos de exploração livre com objetos colocados ao dispor da criança, proporcionando a descoberta de funcionalidades e brincadeiras; 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Envolve-se no processo de descoberta e exploração e experiencia satisfação com os novos conhecimentos; ✓ Participa ativamente em toda a proposta; ✓ Respeita o outro no momento do diálogo; ✓ Faz uso a linguagem oral para comunicar; ✓ Faz usos dos seus movimentos motores quando está envolvida no processo exploração livre; ✓ Partilha os objetos com os colegas;
<p>Oportunidades educativas proporcionadas (descrição):</p>	
<p>Segunda-feira, 8 de janeiro de 2024</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras <p>No tapete da sala, com as crianças sentadas, será criado um momento de diálogo sobre o fim-de-semana. Após o diálogo espontâneo, as crianças dirigir-se-ão para as áreas existentes na sala e que mais lhes despertam interesse, podendo brincar.</p>	
<p>Terça-feira, 9 de janeiro de 2024</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Intervenção “As coisas perdidas damos-lhe outro valor” <p>Neste dia será criado um espaço no salão da instituição com peças soltas (Cápsulas de café, tubos de cartão, blocos de madeira e roldas de cortiça).</p>	
<p>Processo de avaliação:</p>	
<p>✓ Notas de campo;</p>	
<p>Recursos</p>	<p>Estratégias a utilizar:</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organiza o ambiente educativo, de forma convidativa, impulsionando curiosidade das crianças em explorar; ✓ Promove o diálogo nos momentos do tapete e nas brincadeiras, permitindo a partilha, demonstrando uma atitude de escuta e questionamento perante o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descobre novas funcionalidades durante a brincadeira com os materiais de fim aberto; ✓ Partilha com o adulto o seu processo criativo; ✓ Interage com os pares durante as descobertas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rolhas de cortiça; ✓ Tubos de cartão; ✓ Blocos de madeira; ✓ Cápsulas de café; ✓ Caixas de cartão; ✓ Tapete. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Canções (reportório da afetividade) nos momentos de agitação (no tapete da sala, à espera da sua vez para ir à casa-de-banho); ✓ Falar baixo nos momentos de choro ou nos momentos de discórdias entre pares; ✓ Colocar-nos ao nível das crianças nos momentos de diálogo ou nas brincadeiras; ✓ Acalmar as crianças demonstrando empatia por ela; ✓ Qualquer tema, ideia ou brincadeira que a criança tenha deverá ser ouvida e esclarecida por um adulto.
--	---	---	---

APÊNDICE VI- EXEMPLO DE UMA OBSERVAÇÃO NATURALISTA NO MOMENTO DO BRINCAR

Dia 4 de dezembro de 2023, no salão polivalente da instituição, entre as 16h40 e as 16h42.

Criança N.

Circulava pelo espaço do salão com um balão verde na mão esquerda, parou e segurou o balão com ambas as mãos, olhando à sua volta. Olhou para uma das crianças que tinha mandado um balão ao ar e, com a mão esquerda, balançou-o para trás e para a frente, circulando novamente pelo espaço. Parou novamente, observando o que a rodeava, e olhou para o adulto, esboçando um sorriso. Soltou o balão e agarrou-o com as duas mãos antes que este chegasse ao chão. Olhou novamente para o adulto e atirou-lhe o balão. Ao ver que o balão tinha caído no chão, voltou a ir buscá-lo com as duas mãos e lançou-o para o ar, ficando de braços abertos sem retirar o seu olhar do balão.

O balão caiu novamente no chão, foi agarrado com as duas mãos e colocado junto à barriga, onde foi abraçado. Andou mais um pouco pelo espaço e, de seguida, parou novamente, olhando para o que a rodeava, segurando o balão com a mão direita. Agarrou o balão apenas com as pontas dos dedos e, ao olhar para o adulto, lançou-o novamente para o ar, mantendo o olhar fixo no balão e sorrindo. Ela realizou o movimento com o braço para mandar o balão para cima, mas este caiu-lhe em cima da cabeça e foi parar ao chão. Ela agarrou o balão com as duas mãos e olhou novamente para o adulto, atirando-o novamente ao ar. O balão caiu novamente no chão e ela agarrou-o novamente com as duas mãos, ficando agachada.

Levantou-se, olhou para o adulto e voltou a lançar o balão ao chão. Agarrou no balão com as duas mãos, sentou-se no chão, colocou-o junto à sua barriga e deitou a cabeça por cima dele. Chegou outra criança, que se sentou perto dela. Esboçou um sorriso, mantendo o contacto ocular com a outra criança, soltando risos sempre com o balão na mão.

EXPLORO TOCO



Descubro

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

Elementos da natureza disponibilizados:

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



Intencionalidades educativas:

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

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

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

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

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

À descoberta do balão

SOMOS BALÕES CHEIOS DE SENTIMENTOS E VIVÊNCIAS
BASTA DE ALFINETES NESTE MUNDO

Na sala de multimédia, foi criado um espaço de brincadeira e exploração com diversos balões de várias cores, tamanhos e formatos. Alguns dos balões tinham no seu interior farinha, arroz, sal, quinoa e açúcar. As crianças ao manusear os balões perceberam que alguns produziam sons, graças ao que estava no seu interior. A proposta surgiu do interesse das crianças nas brincadeiras com o balão, dentro da sala de atividades.

“Uau” “yeah”
“Tem água”.
“rosa” “Tem açúcar”,
“Boa ideia” “Baião”
“Rebentou, ah”.



INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS:



Estimular a interação entre pares disponibilizando à criança, objetos que induzam à brincadeira com os outros;



Promover a iniciativa criando oportunidade de exploração autónoma;



Promover o desenvolvimento do domínio motor, especificamente óculo-manual.

Proposta realizada na semana de 13 a 15 de novembro de 2023

Que animal sou eu ?



As crianças da sala das borboletas gostam de cuidar dos animais da quinta e para os conhecerem melhor, foi idealizado o reconto da história "Conta os animais da quinta".

Seguidamente, as crianças realizaram a exploração "Que animal sou eu?", na qual ficaram a conhecer e identificar os revestimentos e os focinhos dos animais através de imagens reais apresentadas, agrupando-as num quadro/parede previamente preparado.



*"é da galinha"
"é a boca!"*



*"está aqui o
pelo da
vaquinha"*



Intencionalidades Educativas:

- Promove a motricidade fina na ação de agarrar os cartões com imagens dos animais;
- Promove a iniciativa criando oportunidade de exploração autónoma;
- Conhecimento dos animais da quinta e respetivas características.

"é do peço, é banco"



Proposta realizada de 4 a 13 de dezembro



Mini-História

"As descobertas do A [REDACTED]"

Na sala de [REDACTED] o A [REDACTED] escolhe o amarelo, o vermelho, o verde e o laranja para colocar na sua folha, ao observar o que está dentro do recipiente, pega numa das nozes que se encontra lá dentro e pressiona-a para espalhar a tinta pelo papel.

O A [REDACTED] agarra no recipiente várias vezes com as duas mãos e balança o corpo, provocando o movimento das nozes.

Cada vez que inclina o recipiente, olha para dentro deste para ver a trajetória das nozes.

O A [REDACTED] volta novamente à sua exploração inicial, pega numa das nozes e esfrega-a no papel para espalhar a tinta restante. Ao realizar esse movimento o A [REDACTED] demonstra uma atitude observadora.

"Cada criança possui o seu próprio mundo imaginário, devemos perceber que ela é a protagonista do seu mundo"

Uma chamada com imaginação...



A J utiliza o faz-de-conta para demonstrar a leitura que faz do mundo, cria e recria situações vividas ou observadas.
 A J passou pelas terras da imaginação enquanto falava ao telemóvel sem receio do mundo à sua volta.
 A criatividade e imaginação habitam nela e abrem-lhe o caminho para a autonomia.

A brincadeira deixa o coração cheio de imaginação.
 A J enquanto andava no trator, tinha em cima do volante uma peça de dominó feita de madeira.
 Parou o trator que estava em andamento e agarrou na peça de madeira com as duas mãos carregando firmemente com dois dedos.
 Possivelmente tentando atender uma chamada. Depois colocou o "telemóvel" na orelha e começou a trautear sons, utilizando uma expressão facial de zangada e disse "mamãe".

Dia 05 de dezembro de 2023, às 10h26m, no salão da instituição
 Texto: Adriana e Carolina Criança: J Imagem: Adriana

A pular vem a descoberta do pequeno M.

O M dá saltos colocando à prova a sua motricidade grossa.

ELE ESTÁ SENTADO NO COLCHÃO, APÓS UM SALTO NÃO MUITO BEM SUCEDIDO E DECIDE DESAFIAR MAIS UMA VEZ AS SUAS HABILIDADES. SOBE PARA O BANCO, COLOCA-SE DE PÉ, APROXIMA-SE DA BEIRA DO BANCO DELICADAMENTE COM OS SEUS PÉS E PULA SEM HESITAR PARA CIMA DO COLCHÃO, TENTANDO MANTER-SE DE PÉ.

CONSEGUINDO.

O M DEMONSTRA POR MEIO DESTAS BRINCADEIRAS, O DESENVOLVIMENTO MOTOR, BEM COMO A CAPACIDADE DE ULTRAPASSAR DESAFIOS.

ELE DEMONSTROU CONFIANÇA E EQUILÍBRIO NOS MOVIMENTOS QUE FEZ.
 O M É UMA CRIANÇA FELIZ, CHEIA DE ALEGRIA QUANDO VÊ QUE CONSEGUE ULTRAPASSAR OS DESAFIOS QUE COLOCA A SI MESMO



UM SORRISO CHEIO DE CORAGEM



O M ACREDITA NELE

ELE DESCOBRE POR MEIA DA BRINCADEIRA ATÉ ONDE CONSEGUE IR, DESCOBRINDO OS SEUS LIMITES.



DE TUDO É CAPAZ

DIA 05 DE DEZEMBRO DE 2023, ÀS 10H24M, NO SALÃO DA INSTITUIÇÃO
 TEXTO: ADRIANA E CAROLINA CRIANÇA: M IMAGEM: ADRIANA

APÊNDICE IX- REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 27 A 29 DE MAIO DE 2024

Com o término da décima quarta semana de prática pedagógica, no contexto de Jardim de Infância, considero importante salientar alguns aspetos relevantes. Assim, nesta reflexão, pretendo aprofundar algumas questões que surgiram na reta final de PP, sendo elas as seguintes: Dou voz à criança? Em que momentos? Dou tempo à criança? Coloque-me no lugar da criança? Dou espaço para um lugar de comunicação em que me ouvem e eu as ouço?

Começo a minha reflexão com bastantes questões, que me levam a pensar diariamente sobre o meu perfil enquanto educadora no presente e no futuro, de que forma exponho as minhas intenções profissionalmente e se permito às minhas crianças sentirem, ouvirem e falarem. A criança é um ser espontâneo, genuíno, carinhoso, que sente as situações e as experiências de forma intensa, em que, por vezes, o verbalizar é difícil, pelo que, enquanto educadora, tenho estimulado as crianças a verbalizar, a exprimir os seus sentimentos perante o adulto e as outras crianças, seja em situações positivas ou menos positivas. Quando começam a entender as suas emoções, as crianças dão espaço para compreender as emoções dos outros, construindo a sua própria identidade simultaneamente com a identidade do grupo.

Dou voz à criança? Em que momentos?

Esta semana, eu e a minha díade pedagógica demos continuidade ao PCG e falámos sobre Marrocos, o país de origem de duas crianças da sala. Enquanto educadoras foi-nos importante dar voz a estas duas crianças pedindo que nos ensinassem como dizer “Olá” e “Obrigado” na língua delas, o árabe. Foi bastante interessante ver a felicidade destas duas crianças a fazerem a sua partilha e mostrarem a sua cultura aos seus amigos, fomentando o respeito por ela. Além disso, as crianças demonstraram tanto interesse em aprender essas duas palavras, repetindo-as ao longo da semana, como, no final do dia de quarta-feira, já queriam aprender as palavras “Olá” e “Obrigado” em inglês, espanhol, italiano e grego. O meu dever enquanto educadora é proporcionar momentos em que as crianças aprendam a partir dos seus interesses e foi evidente que a curiosidade de aprender outras línguas partiu delas. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho et al. (2011), o Jardim de Infância é “um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais” (p. 11).

Além deste episódio relevante, aconteceu outra situação em sala que me fez pensar no modo como as crianças veem os seus trabalhos expostos. Passo a explicar: Esta semana, uma criança olhou para o placar que tinha os trabalhos do Brasil, interpelou-me e disse-me: “Não vais tirar aquilo? Nós já não estamos a falar do Brasil.” Perante esta abordagem, respondi: “Sim, vou tirar, mas vou guardar aqueles no armário.” E a criança respondeu-me: “Não vais pôr no lixo? Pensava que os nossos trabalhos iam para o lixo.” Eu, com uma cara assustada, disse-lhe: “Não, claro que não, nunca deito os trabalhos fora, aqueles trabalhos são vossos, são importantes, são trabalhos que demoraram tempo e que mostra o vosso percurso.”

As aprendizagens das crianças são valorizadas e surgem nas paredes da escola. São salas que criam oportunidades, em que o espaço deixa a criança vivenciar diariamente as próprias descobertas. No olhar, através da sensibilidade e perspicácia, cresce um ser autônomo e feliz e o espaço sala é exemplo disso (De mãos dadas, 2015, p. 30).

Documentar nas paredes é uma forma de tornar visíveis as aprendizagens das crianças, quando é utilizada com uma intenção pedagógica. Preocupou-me saber que a criança não tem consciência de que os seus desenhos e pinturas ou dos seus amigos são importantes. Todos os trabalhos são reflexo do progresso e evolução da criança no Jardim de Infância. Esta situação fez-me refletir mais ainda sobre a importância de conversar com o grupo e de lhes explicar que os trabalhos são afixados com uma intenção, tal como afirmam Oliveira-Formosinho et al. (2011):

tomar consciência, pertencer, criar memória, criar regulação social, criar análise... um mundo de possibilidades que se abre quando o fazer pedagógico não é um mero receituário e se compreende a intencionalidade profunda de permitir o ser e as relações, o pertencer e o participar, o aprender e o dizer, o significar e o criar (p. 32).

Para mim, a criança deve ser valorizada pelo seu empenho, envolvimento e competência. Posto isto, investir tempo e qualidade na organização da sala, na disposição dos desenhos das crianças, questionar onde querem expor os seus trabalhos, colocar num lugar acessíveis para poderem tocar e folhear e até mostrar às famílias são etapas importantes e que fazem a diferença na aprendizagem de uma criança.

Dou tempo à criança?

Eis a questão. TEMPO. O que é isto de tempo? Tempo de quem? Sempre procurei responder a esta questão e agora parece que tudo faz sentido. Ninguém é igual a ninguém; todos precisamos de dias, semanas, meses, anos para crescer, aprender, amadurecer. Ser criança é tão difícil neste mundo em que os adultos requerem que a criança faça tudo em 4 ou 5 anos. Nós, adultos, nem o sabemos fazer agora. O tempo é um ciclo que não tem limite. Quando acaba as 24 horas não vem mais 24 horas? Ontem não consegui fazer, qual é o problema? Amanhã não nasce um novo dia e uma nova oportunidade para o fazer? O tempo é da criança, para fazer aquilo que naturalmente faz com amor e dedicação, explorar e brincar. Uma coisa é certa: a criança é a protagonista do tempo, do seu processo de aprendizagem. Bilton et al. (2017) salientam que, quando a criança é “acompanhada por adultos sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia, a criança irá desenvolver um conhecimento crescente, tornando-se num cidadão emancipado, saudável e curioso, capaz de contribuir de forma construtiva para o mundo físico e social circundante” (p. 160).

Compreendi com o desenrolar da prática pedagógica e da minha ação enquanto educadora que é essencial clarificar com as crianças qual o próximo passo (sucessão do tempo), para compreenderem a sua rotina e o seu tempo, mas também para eu compreender quem é aquela criança, enquanto indivíduo, e posteriormente o pequeno grupo e depois o grupo todo, polifonia de ritmos. O meu papel, enquanto questionadora do fazer, tem o propósito dar (re)significado à ação da criança, dando a refletir o que ela vai fazer, onde quer

brincar, com quem, o motivo de o fazer. Oliveira-Formosinho et al. (2011) destaca ainda “um ciclo de pensamento-ação-reflexão” (p.72) meu, enquanto educadora, e da criança como agente do seu processo de aprendizagem.

Coloco-me no lugar da criança?

EMPATIA. Um dos valores que pretendo que as crianças aprendam; saber pôr-se no lugar do outro em várias situações. Sei que é difícil; é um trabalho que requer TEMPO e PACIÊNCIA, mas que, se consegue. Nada é impossível quando se faz com amor e se demonstra. Ser modelo de referência é a resposta para a prática de valores das crianças. Por vezes, há crianças que chegam tristes e apáticas; se eu não souber dar-lhe um abraço naquele momento que ela tanto precisa, como irei fomentar este cuidado para que ela posteriormente o faça com outras crianças. Acolher é necessário, respeitar é necessário, valorizar o que a criança sente e respeitar o que está a manifestar é necessário. Neste sentido, enquanto futura educadora, devo demonstrar às crianças um modelo de relação.

Dou espaço para um lugar de comunicação em que me ouvem e eu as ouço?

Todas as manhãs, eu e o meu par pedagógico ouvimos as crianças, acolhendo questões, ideias e partilhas de vivências. Assim, a escuta e o diálogo são essenciais como ponto de partida para planificações e até para o próprio dia. É neste lugar de escuta e diálogo que conhecemos melhor as crianças e encontramos especificidades do grupo que devem ser atendidas. Promovemos este diálogo para que as crianças possam desenvolver o seu pensamento crítico e reflexivo acerca do mundo, com intencionalidade pedagógica. Oliveira-Formosinho et al. (2011) afirmam que “o papel do adulto é criar espaços para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta”, porque “a criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões” (p. 77).

No futuro, pretendo empenhar-me mais nos momentos de diálogo, já que existem crianças que têm dificuldade em comunicar em grande grupo, e a palavra não lhe é dada com tempo para que se possa exprimir. Posto isto, esta prática de dar a palavra à criança está a ser construída com tempo e dedicação da minha parte sempre com o propósito de escutar os seus interesses e de dar voz à criança. O pilar da prática é a relação que estabeleço com a criança, olhando-a como agente, ativo, escutado, com voz, com direitos, com sentimentos e opiniões.

Por fim, para dar (re)significado à minha prática, já que o meu caminho como educadora só está agora a começar e ainda tenho muito que aprender, termino com Oliveira-Formosinho et al. (2011) que nos dizem:

ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidade e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (p. 11).

Curioso como a vida é mais fácil quando a olhamos do lado positivo, do lado das possibilidades que ela nos oferece. “*A vida é muito mais bonita se olharmos com os olhos carregados de sonhos*”, Rose Bona (s/a). Um desejo de uma pequena semeadora de sonhos.

Referências Bibliográficas

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social (Org.). (2015). *Pedagogia da Consideração da Criança – Inovar em educação de infância (2 ed.)*. Impulso Positivo.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.

APÊNDICE X- PLANIFICAÇÃO DA SEMANA DE 22 A 24 DE ABRIL DE 2024 EM FORMATO TABELA

Contextualização: A presente planificação surge dos interesses das crianças, da observação, da escuta e dos diálogos entre as crianças e o adulto. No final da semana anterior de prática pedagógica, estas reforçaram o gosto que tem sido descobrir mais sobre os vulcões e ainda a curiosidade de ver o crescimento da semente do feijão. Assim sendo, tal como nesta e em todas as planificações irá dar-se primazia a atividades que sejam reflexo dos seus interesses, uma vez que a criança “tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta” (Silva et al., 2016, p.12). Ao longo dos três dias de prática pedagógica, o brincar será visto numa perspetiva transversal, uma vez que está presente ao longo da rotina das crianças. Na segunda-feira comemorase o Dia Mundial da Terra e pretende-se conscientizar as crianças para a preservação do nosso Planeta Terra com a narração de uma história “Os lápis adoram o nosso planeta” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, com a exploração das cores do Planeta Terra e, também, criando uma ponte com as cores presentes nos vulcões, já que na segunda e quarta-feira procura-se dar continuidade ao trabalho de projeto acerca dos Vulcões, proposto pelo grupo. Será realizada em pequenos grupos (Anexo 1) a pesquisa da temática através de experimentações com cores presentes nos vulcões e na sua constituição e, ainda, a pesquisa em diversos suportes, nomeadamente em *tablets* e computadores portáteis, tentando responder às questões realizadas pelas crianças, promovendo um trabalho em equipa onde a partilha de ideias será imprescindível para o progresso da descoberta sobre os vulcões. Oliveira et al. (2022) referem que na metodologia de trabalho de projeto, as crianças

aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descubrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, aprendem a afirmar-se positivamente e a ser assertivas (Ministério da Educação, 1998, p.153) (p.11).

Na terça-feira comemorase o Dia Mundial do Livro, com isto pretende-se da parte da manhã, a narração da história “Essa flor é minha” de Alice Hemming, relacionando a preservação do Planeta Terra, a estação do ano em que nos encontramos e ainda nos cuidados diários que uma flor precisa para crescer. Assim, no período da manhã as crianças terão a responsabilidade de verificar os potes da germinação da semente do feijão, registando no seu diário de bordo as observações que realizam, assim como a colagem do registo fotográfico da semana anterior e ainda um novo registo fotográfico da sua semente. É essencial possibilitar à criança, momentos que lhe suscitem curiosidade por temáticas novas assim como criar ambientes que promovem essa mesma curiosidade, Silva et al. (2016) afirmam que a criança é “detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece” (p.12). Ainda na terça-feira, no período da tarde, pretende-se continuar o “Dicionário de parede”, onde um novo grupo de crianças irão escolher duas palavras iniciados com a letra B, enquanto o restante grupo explora jornais e revistas, realizando recortes e colagens, com base numa temática escolhida em grande grupo, como, por exemplo, meios de transporte. Pretende-se incentivar as crianças a participarem e a dialogarem, podendo afirmar os seus interesses e motivações ao longo dia, usufruindo da liberdade de escolha, posto isto a estrutura desta planificação é unicamente informativa, dando espaço para alterações, promovendo uma pedagogia-em- participação.

Ao longo da semana, a mestranda Adriana está responsável pelo grupo, contudo existirá trabalho em grupo de ambas as mestrandas na dinamização das propostas e ao longo da rotina das crianças. Consideramos que somos um par pedagógico que apresenta três pilares basilares: a cooperação, o respeito e a comunicação. Assim sendo, importa salientar que as planificações, as intervenções, as reflexões orais e as avaliações são realizadas em conjunto com o propósito da procura de melhores práticas educativas. Abaixo segue a rotina diária da sala 2 e os momentos do dia.

Sala 2	Número de crianças: 25	Mestrandas: Adriana Silva e Carolina Educadora Cooperante: [REDACTED]
Período do dia	Rotina diária	
9h- 10h	Momento de acolhimento; partilha de vivências em grande grupo; momento de brincadeira; conversa em grande grupo. Lanche da manhã	
10h30- 12h	Momento de brincadeira no espaço exterior; Proposta orientada; As quartas-feiras, das 11h15 às 12h, aula de dança.	
13h30- 15h15	Almoço	
15h15- 15h30	Momento de brincadeira no espaço exterior; Proposta orientada. Conversa em grande grupo sobre o dia; momento de dança em grupo - a canção dos amigos.	

Momento do acolhimento e conversa em grande grupo (partilha de vivências)

Áreas do conteúdo

- o Área de Formação Pessoal e Social;
- o Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Educação Artística, mais especificamente Subdomínio da Música.

Intencionalidade Educativa – O(a) Educador(a)	Aprendizagens a promover- A criança
<ul style="list-style-type: none"> • Promove, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança; • Está atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; • Apoia a criança a expressar opiniões sobre o que pensa, vê, ouve ou sente; • Dá oportunidade e tempo à criança para realizar as tarefas do chefe; • Desperta a curiosidade e promove a compreensão das crianças para a utilização e representação de numerais na sala (calendários, mapas de presença, etc.); • Proporciona ocasiões para a criança ouvir e dizer lengalengas, trava-línguas e cantar canções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece e aceita as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; • Interpreta com intencionalidade expressiva-musical: jogos prosódicos (trava-línguas e lengalengas); • Identifica quantidades através de diferentes formas de representação; • Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; • Reconhece unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida; • Toma consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos).

Descrição:

- Ir ao encontro das crianças no espaço/sala das AAAF;
- Encaminhar as crianças para as casas de banho, caso estas necessitem;
- As crianças entram na sala, realizando a dinâmica de entrada e são recebidas com um alegre bom dia;
- As crianças brincam com jogos de mesa e jogos de construção, pelos quais demonstrarem mais interesse;
- As crianças arrumam a sala ao som da canção de arrumar “Vamos Todos Arrumar”;
- As crianças sentam-se no tapete da sala e aguardam para que todos os amigos se sentem, já sentadas no tapete da sala, as crianças escutam e cantam a canção do “Bom dia”;

Chegamos à escola

Dizemos bom dia

Vamos fazê-lo com alegria

Com alegria,

vamos brincar

Com os amigos

- As crianças indicam quem é o chefe da sala e este irá sentar-se na sua cadeira;
- Diálogo com as crianças sobre o fim de semana ou o que queiram transmitir;
- O chefe de sala é responsável pelo preenchimento do quadro do tempo, mas antes o grupo cantará a canção do tempo;

Vamos olhar para a janela

Vamos ver que tempo faz

Abrimos bem os olhos

Vamos ver quem é capaz

- As crianças já sentadas no tapete, a mestrandia questiona sobre ações das crianças nos momentos de brincadeira para re (significar) ou seja, verbalize o que fez, levando-a a pensar sobre o seu processo de aprendizagem.

- O chefe escolhe uma forma de encaminhar as crianças para o momento de higiene, antes do lanche da manhã. (ex: retirar um número do saco que corresponde a uma criança, dizerem o número e a criança a quem corresponde o número, dirige-se para a casa de banho; verbalizar uma lengalenga apontando e saltitando de criança para criança até indicar quem vai para a casa de banho; verbalizar um trava-língua da mesma forma que indicado anteriormente);

Exemplos:

Lengalenga:

Catrapaz, paz, paz

Catrapes, pes, pes

Catrapis, pis, pis

Catrapos, pos, pos,

Catrapus, pus, pus

Canção:

Nota: A proposta para o período da manhã, encontra-se aberta para situações emergentes ou outros interesses demonstrados pelas crianças no momento. Será dada a oportunidade a todas as crianças para falar sobre outro tema de interesse. A marcação das presenças é realizada por cada criança, ficando ao encargo do chefe chamar criança a criança para a marcação. A autonomia e responsabilidade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

O Brincar ao longo da rotina

Brincar é aprendizagem. Apesar da rotina das crianças estar dividida por momentos ou tempos do dia, para nós, enquanto futuras educadoras, o tempo não tem um limite quando existe oportunidade de aprendizagem. A nossa maior intencionalidade educativa no momento do brincar é dar tempo e oportunidade à criança. Tempo para que esta possa fazer aquilo que ela naturalmente é intrínseca, explorar e brincar. Importa reforçar que para brincar é necessário tempo, tempo para que a criança seja a protagonista do momento e do seu processo de aprendizagem. Silva et al. (2017) referem que “Ferland reconhece que a criança, na sua brincadeira, é um “senhor todo-poderoso” e um ser “autossuficiente” ... o poder de iniciativa ajuda a criança a fazer escolhas, a tomar decisões e a definir percursos” (p.41). A criança nasce com uma capacidade inata para explorar, investigar, procurar respostas através da descoberta e da reflexão. O brincar pode ocorrer em grupo ou apenas sozinho.

A oportunidade dada à criança, ao longo de todo o dia, também é transversal no momento da proposta orientada, isto porque como já foi mencionado anteriormente a sinergia do brincar e da aprendizagem, Silva et al. (2017) dizem-nos que “a brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos (Ferland, 2006) ... A criança está a desenvolver um “saber-fazer” e um “saber-ser”: ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida” (pp.41 - 42). Portanto, pretende-se salientar que o espaço da sala ou o exterior (rua) com as suas *affordances*, promove um brincar com mais potencialidades de aprendizagem, já que a criança olha ao seu redor, identifica as características durante a experimentação e a exploração. Logo “as crianças percebem diferentes oportunidades de ação, devido à relação entre elas e o meio ambiente, explicando, dessa forma, a experiência perceptual do indivíduo” (Melo., 2017, p.14).

Áreas da sala	Intencionalidade Educativa – O(a) Educador(a)	Aprendizagens a promover- A criança
Área da Casinha	<ul style="list-style-type: none">○ Proporciona um espaço de jogo dramático, com materiais e adereços diversos que estimulam a representação de diferentes situações e papéis sociais.	<ul style="list-style-type: none">○ Utiliza o espaço e os materiais para criar e recriar situações de jogo dramático, cada vez mais complexas, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;○ Inventa e representa personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Disponibiliza, materiais diversificados que criem oportunidades de contagem sobre quantidades (materiais adquiridos ou construídos); ○ Disponibiliza materiais diversificados que promovam a manipulação e a reflexão sobre as propriedades das formas, figuras e objetos: blocos lógicos, argolas de madeira, <i>puzzles</i>, etc.; ○ Disponibiliza materiais e coloca questões que levam as crianças a aperceberem-se da grandeza de determinada medida (peso); ○ Organiza o ambiente educativo de forma a incentivar o conhecimento das crianças sobre elas próprias (corpo humano) e sobre o meio social envolvente, nomeadamente, trajes de cada cultura, a bandeira de cada país e, ainda, de paisagens e costumes de outras regiões e culturas; ○ Proporciona jogos que promovam o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, sílabas); ○ Disponibiliza jogos que criam oportunidades para que as crianças brinquem com rimas, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica quantidades através de diferentes formas de representação; ○ Organiza conjuntos de um certo número de objetos e consegue contar de forma crescente; ○ Reconhece e opera com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões e simetrias; ○ Compreende que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los; ○ Demonstra interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade; ○ Identifica algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades; ○ Conhece e respeita a diversidade cultural; ○ Compreende e identifica características distintivas dos seres vivos e reconhece diferenças e semelhanças entre animais; ○ Reconhece e identifica partes do corpo; ○ Descobre e refere palavras que acabam ou começam da mesma forma.
Área dos jogos de chão e construção	<ul style="list-style-type: none"> ○ Disponibiliza diversos materiais acessíveis à criança, promovendo a construção de diversas situações a partir desses materiais (legos que permitem a construção de piscinas, casas, entre outros). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstra interesse nas construções, demonstrando concentração, raciocínio lógico, atenção; ○ Testa hipóteses na colocação das peças do lego.
Área da Garagem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proporciona um espaço de jogo dramático, com materiais e adereços diversos que estimulam a representação de diferentes situações e papéis sociais (carpinteiro, mecânico, entre outros). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliza o espaço e os materiais para criar e recriar situações de jogo dramático, cada vez mais complexas, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; ○ Inventa e representa personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas.
Área da Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Disponibiliza diversos materiais de elevada qualidade, organizados e acessíveis às crianças e promove situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura e desenho), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas); ○ Representa e recria plasticamente vivências individuais.
Área da Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> ○ Disponibiliza livros e material de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético, proporcionando contato com uma variedade de livros, textos, dicionários, integrando-os nas vivências quotidianas do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pedes aos adultos que lhe leiam ou escrevam numa situação concreta, para responder a uma necessidade; ○ Usa o livro adequadamente e distingue diferentes tipos de livros;
Área exterior	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dá oportunidade à criança de explorar livremente o espaço exterior ○ Disponibiliza materiais diversos, que permitam às crianças desenvolverem diferentes capacidades motoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Demonstra interesse pelo contacto e exploração de materiais naturais; ○ Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltar, deslizar, rodopiar, entre outros.

Proposta - Narração da história “Os lápis adoram o nosso planeta” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers/ Exploração das cores do Planeta e dos Vulcões. (22 de abril- Período da Manhã)

Áreas do Conteúdo

- Área de Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Expressão Artística (Subdomínio das Artes Visuais)

Intencionalidade Educativa- O(A) educador:	Aprendizagens a promover- A criança
<ul style="list-style-type: none"> • Incentiva as crianças a encontrarem as suas formas próprias de resolução de problemas, ajudando-as; • Promove, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança; • Apoia as crianças no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões. ▪ Dialoga com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções; 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquire a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; • É capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Usa a linguagem oral em contexto para exprimir as suas ideias; • Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tintas guache; • Folhas de papel manteiga; • Carimbos; • Pincéis. 	

Descrição:

- A mestranda irá ao encontro das crianças na sala das AAAF e estas irão brincar para o espaço exterior até as 11h, nessa hora as crianças são encaminhadas para as casas de banho, caso estas necessitem;
- As crianças irão sentar-se no tapete da sala, a mestranda irá dizer às crianças que é o Dia Mundial da Terra e que gostaria de lhes contar uma história “Os lápis adoram o nosso planeta” .
- Antes de iniciar a narração da história, surgirá um diálogo com possíveis questões “Que dia é esse?“, “eu sei o que é o Planeta Terra!“, “é o mundo” .
- Após a narração da história, a mestranda irá questionar as cores que viram na história e que possíveis outras cores possam existir. E, ainda que ações as crianças fazem para preservar o Planeta Terra.
- Após o diálogo criando, a mestranda questionará às crianças é possível misturar duas cores e se as misturarmos criamos outras .

- A mestranda irá exemplificar às crianças como através das cores primárias podemos fazer cores secundárias, associando essas mesmas cores ao planeta terra e aos vulcões, como, por exemplo, o azul do mar, o vermelho da lava, o verde das florestas, entre outros.
- As crianças irão para as mesas realizar esta mesma exploração, cada criança terá uma folha à sua frente para experimentar as junções das cores primárias obtendo as secundárias, poderão realizar a estampagem com os dedos, com os carimbos ou com pincéis.
- Se as crianças terminarem a proposta mais cedo, poderão brincar com os jogos de chão, na garagem e na casinha.

Proposta - Trabalho de projeto, pesquisa sobre o tema dos vulcões nos *tablets*/Pintura e modelagem de vulcões. (22 e 24 de abril- Período da Tarde)

Áreas do Conteúdo

- Área de Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais);
- Área do Conhecimento do Mundo.

Intencionalidade Educativa- O(A) educador:	Aprendizagens a promover- A criança
<ul style="list-style-type: none"> • Incentiva as crianças a encontrarem as suas formas próprias de resolução de problemas, ajudando-as; • Promove, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança; • Apoia as crianças no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões; • Dialoga com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções; • Disponibiliza diferentes suportes tecnológicos para serem utilizados em projetos e atividades no quotidiano do jardim de infância; <p>Proporciona oportunidades para o uso de tecnologias diversas na abordagem e exploração das diferentes áreas de conteúdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adquire a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; • É capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Usa a linguagem oral em contexto para exprimir as suas ideias; • Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; • Descreve e procura explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; • Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança; • Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza;
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tablet</i>; • Computador Portátil; • Papel manteiga; • Marcadores; 	

- Lápis de cor;
- Tintas guaches;
- Pincéis;
- Materiais de pintura criados pelas crianças com recursos da natureza.

Descrição:

- A mestranda irá ao encontro das crianças na sala das AAAF ou no espaço exterior e às 14h encaminha as crianças para as casas de banho, caso estas necessitem;
- As crianças irão sentar-se no tapete da sala, a mestranda irá organizar as etapas de descobertas já realizadas, através do questionamento às crianças sobre o que já fizeram até agora, através numa chuva de ideias com base das descobertas do grupo 1 e grupo 2.
- A mestranda irá para a sala das AAAF com um grupo de 4 crianças que estarão envolvidas no trabalho por projeto. Será disponibilizado às crianças um *tablet* e um computador para realizarem as suas pesquisas sobre vulcões, as informações encontradas serão registadas numa folha de papel manteiga, tendo em conta a voz da criança;
- As crianças que estarão na sala irão ser divididas por dois sítios, no primeiro realizarão pinturas acerca do vulcão e no segundo estarão a realizar a modelagem do vulcão com auxílio de plasticina e massa de modelar. As crianças irão passar por ambas as propostas na sala, esperando pela sua vez para as realizarem.
- Se as crianças terminarem a proposta mais cedo, poderão brincar com os jogos de chão, na garagem ou jogos de mesa. As crianças, após arrumarem, sentam-se no tapete da sala e será realizado um diálogo sobre o dia ou sobre o que gostava de realizar na semana seguinte;
- Por fim, a mestranda coloca uma canção “Canção dos Amigos” - Tucantar para que juntos (crianças e adultos) dance, terminando o dia da melhor forma. Às 15h30, uma das assistentes operacionais encaminha as crianças para a higiene e posteriormente para o refeitório.

Proposta - Narração da história “Essa flor é minha” de Alice Hemming/ Acompanhamento da germinação do feijão (23 de abril - Período da Manhã)

Áreas do Conteúdo

- Área de Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Área do Conhecimento do Mundo.

Intencionalidade Educativa- O(A) educador:	Aprendizagens a promover- A criança
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta o que as crianças dizem, apoia a explicitação das suas opiniões e incentiva a sua participação ativa nas conversas; • Dialoga com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer; • Promove, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto; • Apoia as crianças no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões. <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diário de bordo da germinação do feijão; • Potes da germinação; • Lápis de grafite; • Lápis de cor; • Telemóvel. 	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; • Usa a linguagem oral em contexto para exprimir as suas ideias; • Demonstra cuidados com o feijão, preocupando-se com o seu crescimento.

Descrição:

- A mestranda irá ao encontro das crianças no espaço/sala das AAFF e encaminha as crianças para as casas de banho, caso estas necessitem;
- As crianças entram na sala e sentam-se no tapete da sala;
- A mestranda irá contar a história “Essa flor é minha”, depois da narração será realizado um diálogo com as crianças sobre a história;
- O grupo irá apanhar folhas que estarão no chão no recreio da instituição, para realizarem a estampagem das folhas com tintas. Com folhas, paus e flores as crianças irão construir materiais de pintura para quarta-feira;
- À medida do decorrer da proposta, as crianças irão acompanhar o processo de germinação do seu feijão, preenchendo o seu diário de bordo, desenhando e tirando uma fotografia de como está a sua semente;
- As crianças sentam-se no tapete da sala e aguardam que a assistente operacional responsável pela sala, os encaminhem para o refeitório/espço das AAFF ou exterior.

Proposta - Continuação da construção do Dicionário de parede (23 de abril - Período da Tarde)

Áreas do Conteúdo

- Área de Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Intencionalidade Educativa- O(A) educador:		Aprendizagens a promover- A criança
<ul style="list-style-type: none">• Escuta o que as crianças dizem, apoia a explicitação das suas opiniões e incentiva a sua participação ativa nas conversas;• Proporciona experiências que promovem o desenvolvimento da linguagem;• Cria oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas e sílabas.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha dos materiais;• Usa a linguagem oral em contexto para exprimir as suas ideias;• Toma consciência gradual sobre as sílabas que constituem as palavras (Consciência Fonológica).	
Recursos:		
<ul style="list-style-type: none">• Jornais;• Revistas;• Folhas de papel colorido;• Lápis de cor;• Tesouras;• Cola batom.		

Descrição:

- Após a brincadeira no espaço exterior, o grupo irá sentar-se no tapete da sala de atividades e a mestranda irá relembrar as crianças acerca do dicionário de parede;
- O grande grupo irá realizar o recorte de revistas e jornais, tendo de cortar imagens de alimentos ou letras tendo em conta esses alimentos;
- A mestranda irá com um grupo de 5 crianças para uma das mesas da sala, elas são convidadas a “brincar” com a palavra(s) escolhida(s) com a letra B e que se será escrita pela mestranda, a partir das seguintes indicações:

- o Quem sabe porque letra começa a palavra (não definida)?
- o Há algum menino ou menina nesta sala, que comece pela mesma letra?
- o Alguém sabe alguma palavra que rime com a palavra (não definida)?
- o Conseguem dividir a palavra (não definida) aos bocadinhos?

- Depois, as crianças recortarão nos jornais e revistas as letras que compõem a palavra e irão colar numa folha colorida;
- As crianças irão realizar a ilustração dessa mesma palavra para colar à frente da palavra;
- Uma das crianças irá escrever numa folha branca a letra B que será afixada no dicionário de parede;
- Depois em grande grupo será realizado um diálogo onde as crianças que estiveram a fazer o dicionário irão explicar as palavras encontradas e o restante grupo poderá mostrar as suas colagens;
- Por fim, a mestranda coloca uma canção “Canção dos Amigos” - Tucantar para que juntos (crianças e adultos) dançam, terminando o dia da melhor forma. Às 15h30, uma das assistentes operacionais encaminha as crianças para a higiene e posteriormente para o refeitório.

Avaliação ao longo da prática:

- Grelha de observação (Anexo 2);
- Notas de campo;
- Observação direta e participante;
- Portfólio da criança (duas crianças em específico, o M e a C);
- Diálogo após os momentos do dia, ao final do dia e no final da semana de Prática Pedagógica.

Estratégia global:

Uma estratégia que será utilizada pelo grupo de prática pedagógica é a diferenciação pedagógica para um grupo de crianças da sala 2, isto porque é necessária uma intervenção mais individual para corresponder às necessidades e interesses das crianças. Este grupo que necessita de uma intervenção mais individual, é integrado por uma criança diagnosticada com PHDA, outra das crianças apresenta como língua materna o chinês, estando a realizar a adaptação ao contexto, logo é necessário da nossa parte introduzir progressivamente palavras portuguesas no quotidiano desta criança. Por fim, outra criança não está diagnosticada com nenhuma patologia, mas apresenta alguns comportamentos desestabilizadores. Esta diferenciação pedagógica será organizada por momentos individuais e outros em grande grupo. A realização de jogos, *puzzles*, leituras ou apenas brincadeiras serão momentos fulcrais para estas crianças sentirem-se calmas, integradas, ouvidas e capazes de participar no ambiente educativo da sala 2.

Referências bibliográficas:

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

Melo, J. R. G. C. (2017). *Affordances percebidas no espaço exterior: Um estudo de caso no pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Ria. <http://hdl.handle.net/10773/22827>

Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). *A voz e agência da criança- Abordagem de projeto na formação de Educadores de Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. <http://hdl.handle.net/10400.8/8220>

Silva, M. C., & Sarmento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério*. In T. Sarmento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40- 48). Porto Editora. <https://hdl.handle.net/1822/52369>

Anexos

Anexo 1- Minigrupos criados para o trabalho de projeto

<u>Grupos</u>	<u>Elementos</u>	<u>Propostas das crianças “como vamos descobrir?”</u>
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> • A • C • A • H 	1. Pesquisa nas enciclopédias e dicionários (15/04)
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> • A • M • F • T 	1. Pesquisa nas enciclopédias e dicionários (17/04)
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> • L • H • B 	2. Pesquisa nos <i>tablets</i> /Computador (22/04)

Grupo 4	<ul style="list-style-type: none"> • B • X • R • M • M 	2- Pesquisa nos <i>tablets</i> /Computador (24/04)
Grupo 5	<ul style="list-style-type: none"> • E • V • I • R 	3. Construção do vulcão com argila (29/04)
Grupo 6	<ul style="list-style-type: none"> • V • M • R • M 	3- Construção do vulcão com massa de modelar (30/04)

Anexo 2 - Grelha de Observação das crianças

Criança	Registo Fotográfico	Descrição	Interpretação
X.J.			
M.M.			
L.S.			
M.R.			
A.S.			

T.K.													
A.C.													
R.P.													
A.K.													
C.M.													
R.B.													
V.D.													
I.C.													
E.B.													
H.D.													
M.F.													
F.L.													
H.A.													
B.F.													

R.M.					
M.S.					
B.E					
M.V					
M.G.					
V.A.					

Sala 2	Número de crianças: 25	Mestrandas: Adriana Silva e Carolina Educatória cooperante/responsável: ■■■■
Período do dia	Rotina diária	
9h- 10h	Momento de acolhimento; partilha de vivências em grande grupo; momento de brincadeira; conversa em grande grupo. Lanche da manhã	
10h30- 12h	Momento de brincadeira no espaço exterior; Proposta orientada: Às quartas-feiras, das 11h15 às 12h, aula de dança.	
Almoço		
13h30- 15h15	Momento de brincadeira no espaço exterior; Proposta orientada.	
15h15- 15h30	Conversa em grande grupo sobre o dia	

Avaliação Semanal:

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

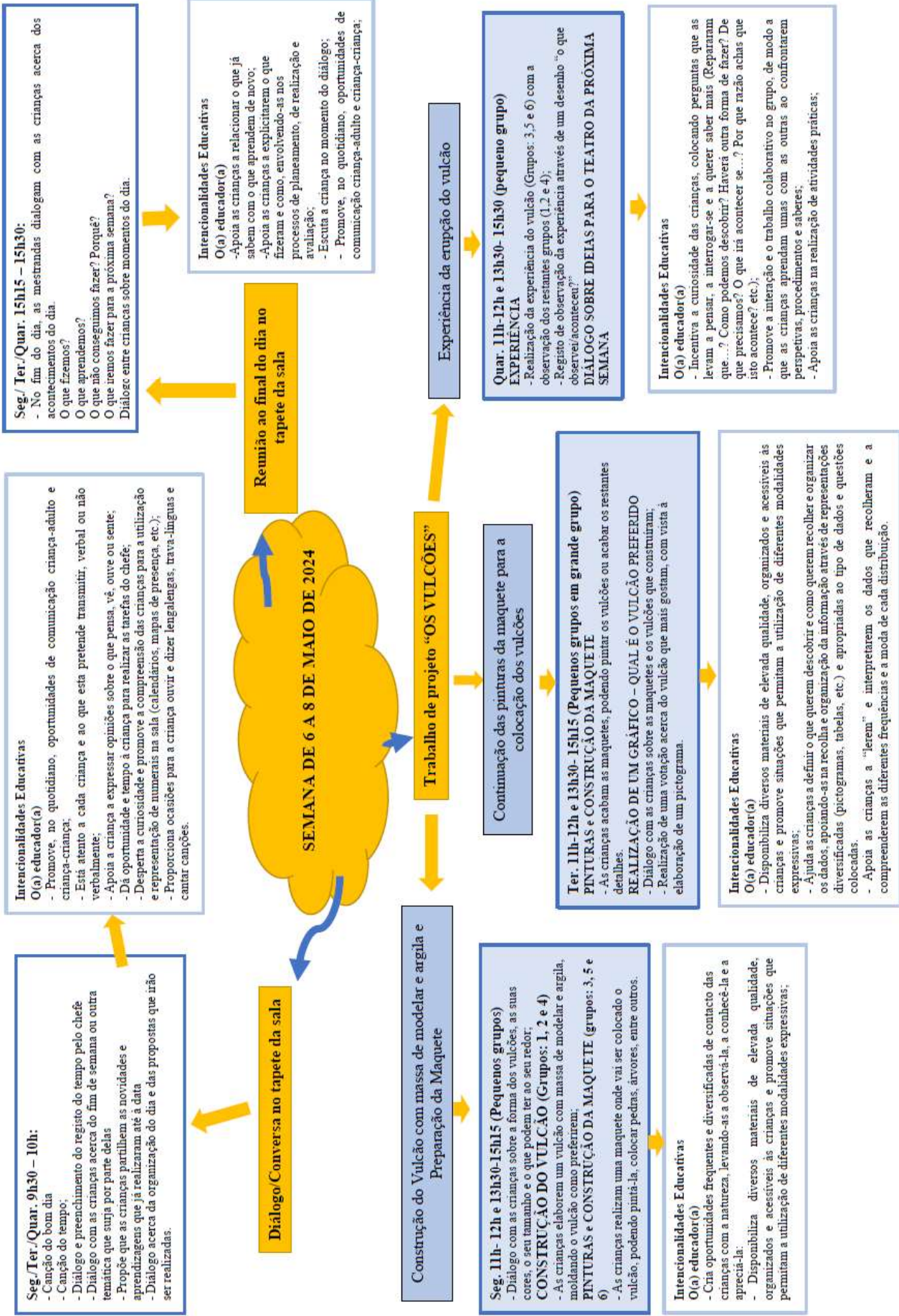
Estratégia global:

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

diagnosticada com nenhuma patologia, mas apresenta alguns comportamentos desestabilizadores. Esta diferenciação pedagógica será organizada por momentos individuais e outros em grande grupo. A realização de jogos, *puzzles*, leituras ou apenas brincadeiras serão momentos fulcrais para estas crianças sentirem-se calmas, integradas, ouvidas e capazes de participar no ambiente educativo da sala 2.

Referências bibliográficas:

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



APÊNDICE XII- REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 3 A 5 DE JUNHO DE 2024

Com o término da Prática Pedagógica no contexto de Jardim de Infância, considero importante salientar alguns aspetos relevantes. Assim, pretendo refletir com base num desafio colocado pela professora supervisora Joana Luís, ao longo da prática pedagógica, mais especificamente um pote com desafios, compromissos, dificuldades e mensagens, ao qual intitulei “A semeadora de sonhos numa prática mágica”. Todas as frases ou palavras que estarão a negrito fazem todo o sentido agora que mais uma vírgula foi colocada nesta imensidão de história que continua por contar.



A primeira mensagem que deixei no meu pote foi “**Ser mais segura de mim**” no dia 11 de março. A prática pedagógica sempre me deixou nervosa e insegura das minhas capacidades, das minhas escolhas ou das minhas ideias. Por isso, desde o primeiro momento em que me comprometi a acreditar no meu potencial, nas minhas ideias, nas minhas intenções, nos meus ideais, tudo correu muito melhor. Questionava-me bastantes vezes, se eu pretendo que as crianças acreditem no seu potencial enquanto capacitadas e autónomas, aceitadoras das suas escolhas, por que razão desvalorizo as minhas? Eu também sou capaz. Uma aprendizagem que retiro desta mensagem é que primeiro devemos acreditar em nós para poder ajudar as crianças a confiarem nelas também.

A segunda mensagem colocada no pote tem uma relação com a anterior, visto que a falta de confiança pode advir dos erros/obstáculos que surgem na nossa prática e que os observamos como fragilidades, “**Que eu me permita ser confiante! Os erros são apenas construções... A identidade vai se construindo. Eu aprendo nessa construção**”. Esta mensagem foi escrita a 18 de março, após a primeira semana de intervenção conjunta com a minha diáde pedagógica. O erro é construção, esta é a mensagem principal de toda a minha prática pedagógica. Num dia em que estava cansada, pessimista assisti a uma entrevista de Matilde Campilho que falava sobre este mesmo assunto, o erro. Eu questionava-me constantemente tal como ela o fez “destrói a construção ou é parte dela?”. Considero que é muito difícil aceitarmos o erro, ninguém quer errar, mas somos humanos, humanos que falham repetidamente para aprender. Um bebé até aprender andar cai várias vezes ao chão até o conseguir fazê-lo.

Logo, o erro é uma pequena “vírgula”, é parte do processo de aprendizagem, é semelhante a uma peça que encaixa se rodarmos e rodarmos vezes sem conta até encaixar. E para mim, fez todo o sentido eu ter que me re(inventar) vezes e vezes, na minha prática pedagógica, procurando estratégias, executando-as, refletindo se faziam sentido ou não. Retificar planificações, recomeçá-las, modificá-las, estruturá-las. A vida é um processo, na vida é necessário saber olhar para ela e ver com outros olhos, outras lentes. Tal como Lemos (2015) diz-nos “Trata-se estar



atento às janelas de oportunidade que surgem no cotidiano dos contextos educativos com as crianças e aproveitá-las para divulgar sistematicamente as experiências de aprendizagem que aí ocorrem (p.19).

“Semear sonhos e esperanças. Compromete-me a ser uma jardineira, que planta/semeia a autonomia, a liberdade, o respeito, a empatia, a segurança, a autoestima. Que eu me permita esperar o tempo que for preciso, dar tempo às crianças que também são pequenas jardineiras repletas de sonhos”. Esta foi a mensagem que deixei no pote no dia 3 de abril, uma vez que aprendi que devemos ser jardineiros e não carpinteiros. Isto porque ser carpinteiro é cortar, moldar e montar a madeira na sua composição mais dura e bruta. O meu papel, enquanto educadora, não é moldar as crianças, elas não são tábuas rasas. A natureza da criança é estar predisposta ao mundo que a rodeia, a minha função é deixar uma sementinha provocadora que permite à criança acreditar no seu potencial como autónoma, capacitada, competente, segura, empática, respeitosa, criativa, entre outras competências e habilidades extraordinárias que as crianças vão a desenvolver ao longo da vida. Um aspeto que importa ressaltar é a formação que realizei durante o período de prática pedagógica que me permitiu olhar ainda com mais cuidado a criança, reconhecendo que eu também já fui criança, esta formação intitulava-se “Educar sem magoar”, só o nome por si só diz tudo o que devia ser a Educação, já que o cuidar e o educar estão intrinsecamente ligados (Silva et al., 2016).

No que diz respeito, à semana de 8 de abril, a mensagem que escrevi foi **“Ser paciente com as frustrações das crianças e até com as minhas”**, já que nós adultos temos dificuldade em escutar e compreender as atitudes de frustração das crianças, esquecendo-nos que nós também as temos. Permitir que a criança sinta o que verdadeiramente a inquieta é necessário, para que mais tarde saiba-se autorregular enquanto adulto. É preciso coragem para encarar a criança nos momentos de frustração, é urgente compreender o compromisso que temos com ela, o compromisso de tratá-la com gentileza, com generosidade pelo que ela está a sentir, dando oportunidade de se expressar tal como consegue.

Penso que é necessário, num futuro, desconstruir ainda mais as questões de frustrações das crianças no contexto de Jardim de Infância e em qualquer contexto de Educação de Infância. A empatia abre o mundo das infâncias, está intrinsecamente ligada à forma como o adulto interage com a criança e qual a posição que escolhe perante as emoções delas. O abraço é o lugar mais confortante para uma criança, como Fábio Gonçalves nos diz *“Um educador abraça. Mesmo que os seus braços teimem em ter cada vez menos força, por força do tempo, abraça sempre. Todos os dias”*.

Tendo em vista uma das frases que estava dentro do meu pote era **“A relação de afeto deixa marcas profundas na nossa identidade”**, a relação foi a base da minha prática. Uma base assente em amor, confiança, autonomia, alegria, independência e vivacidade. Importa reforçar que durante a minha prática pedagógica, o afeto e a relação foi a base

para o meu crescimento pessoal e profissional. “A afetividade é a porta de entrada do conhecimento” Henri Wallon.

A Adriana que era há 4 meses não é a mesma de hoje, e essa mudança dá-se graças às aprendizagens que realizei com cada criança, de diversas formas, levando um pouco de cada uma dentro do meu coração e dentro da minha bagagem chamada “Maravilhamentos da Infância”. Sou grata a todas elas por fazerem sobressair o melhor de mim em todos os momentos, mesmo naqueles em que o cansaço parecia prevalecer. Além das crianças, a Educadora [REDACTED] também desempenhou um papel fulcral, já que o diálogo, as reflexões, a troca de ideias permitiu-me olhar a infância ainda com mais pormenor, dando ênfase à autonomia da criança em sala. Um obrigado não chega para estes 4 meses cheios de altos e baixos que fazem sentir a verdadeira razão de viver.



“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” Antoine de Saint-Exupéry- O Príncipezinho.

É maravilhoso como estar presente facilita o ato de observar, de desfrutar, de admirar a beleza da Infância. O desafio que lancei no dia 29 de abril era “**Estar sem preocupações. Desfrutar dos momentos, das gargalhadas e das aprendizagens**”, como meio conhecer cada criança na sua plenitude. Não é fácil conhecer uma criança dentro da sala, muito menos 25 crianças dentro dela. Afirmo que conheci cada criança no momento do brincar na rua, no momento da higiene, no momento da alimentação, no momento da dança, no momento das pesquisas nos computadores, entre outros mil e um momentos no período de 4 meses.

Há inúmeras formas de conhecer a criança, mas é no estar presente “estar ali com os “nossos” meninos, observá-los, admirá-los, brincar com eles... São eles que nos fazem acreditar cada vez mais que a busca, o desafio, a descoberta e as aprendizagens fazem sentido” (Gaspar et al., 2015, p.31). O maior desafio de um(a) educador(a) de Infância é estar sem preocupação do que acontece a seguir, é saltar o presente, o viver o momento, sorrir sem medo e sem pressa do “capítulo seguinte”, é ter tempo de viver o tempo. Aprendi que devemos repensar o modo como vivemos, o modo como sorrimos para a vida, “um educador de infância é um educador de sorrisos: é aquele que educa e faz crianças felizes” Fábio Gonçalves.



Saliento que esta última semana de prática pedagógica, permitiu-me observar a alegria genuína e as descobertas fantásticas que as crianças realizam no mundo que as rodeia, no interagir com os pares da sala 1 no Dia Mundial da Criança, na caminhada efetuada até ao parque da cidade de Leiria, na partilha do lanche no parque, na observação dos patos a nadar no rio, nas brincadeiras no parque. Estes momentos foram aprendizagens que observei com todo o cuidado e que pude desfrutar deles também para descobrir e conhecer um pouco mais de cada criança.



Por fim, mas não menos importante, a palavra “**Escuta**”, a 20 de maio. Uma palavra com 6 letras que diz tanto sobre a educação de infância. Escuta significa ouvir com atenção, significa estar presente, vinculada, conectada e preparada para respeitar. Escutar é mergulhar na ação do outro, no mundo do outro, sem criticar ou opinar. É mergulhar no olhar, no gesto, na entoação da fala, nas emoções, no ressoar do toque das palavras em nós. Aprendi que escutar é estar presente inteiramente de corpo e mente. No parecer de Fridemann (2020, p.13, como citado em Barbeiro, 2022, p.30) a escuta é o ato de

acolher o momento do outro, conhecer e reconhecer o outro na sua singularidade, no seu momento e no seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro. A escuta não é um fenómeno: aprende-se a escutar. Tem a ver com a postura e a atitude de quem escuta.

A escuta permite uma descoberta fora e dentro de nós, visto que prepara o(a) educador(a) para uma competência fundamental na educação de infância. Se não fosse o ato de escutar, provavelmente não teria identificado os interesses e motivações do grupo de crianças ao longo da minha prática pedagógica. Assim termino a minha reflexão mencionando a última mensagem que escrevi “**Por mais que tenha sido longa esta caminhada guardo no meu coração o melhor de mim: uma pessoa corajosa, alegre, lutadora, conhecedora, confiante, responsável, perseverante, sonhadora. E mais importante de todas uma semeadora de sonhos**”. Obrigada, professora Joana, por me ensinar a tratar-me com gentileza, com respeito e com amor. Sem a sua força nada disto seria possível.

O essencial é invisível aos olhos.

Antoine de Saint-Exupéry

Referências Bibliográficas

Barbeiro, L. (2022). A escuta da Infância na creche- Que caminhos descubro na escuta? *Cadernos de Educação de Infância (CEI)*, (125), pp. 28-39

Gaspar, R., Gaspar, V., Silva, A., Reis, C., & Justino, R. (2015). Crescer na quinta, o nosso maior tesouro. *Cadernos de Educação de Infância (CEI)*, (105), pp. 30-31.

<https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-105>

Lemos, A. (2015). Divulgar no quotidiano dos contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância (CEI)*, (104), pp. 17-19. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-104>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

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

APÊNDICE XIII - EXEMPLO DE DOCUMENTAÇÃO DO PORTEFÓLIO DIGITAL DA CRIANÇA

06 DE MAIO 2024

“Vamos construir um vulcão”

Neste dia, o grupo de crianças continuou a realização do trabalho de projeto sobre os vulcões. Cada grupo escolheu na semana anterior uma tarefa, o [coração] e o seu grupo ficou responsável por construir um vulcão de papel de jornal e cola branca. Primeiramente, foi necessário colocar fita-cola da garrafa de plástico até à base (maquete- oceano) para suportar o papel de jornal que iria ser colocado. Depois, o [coração] pincelou a cola branca sobre as folhas de jornal e colocou-as sob a estrutura criada do vulcão.



A voz do [coração]

Momento: “Estava a construir o vulcão”

O que aprendi: “Que os vulcões vivem na natureza, mas posso construir um”

Como fiz esta exploração: “Com jornais, uma garrafa, cola branca e fita cola.”

O que gostei nela: “Gostei de tudo”

O que gostaria de mudar: “Nada”

Data da evidência: 06 de maio de 2024

06 DE MAIO 2024



A voz da mestranda

O que estava a acontecer nestas fotografias?

[redacted] construíram um vulcão de folha de papel de jornal e cola branca. Ao longo da tarefa demonstraram interesse e persistência na construção. Além disso, trabalharam muito bem em equipa dividindo tarefas e dizendo constantemente “Posso ajudar o [redacted]” ou vice-versa “Posso ajudar o [redacted]”

Quem estava presente?

As duas mestrandas, a educadora [coração] e a assistente operacional [coração]

Que tipo de aprendizagem ocorreram?

Esta proposta permitiu ao [coração], conhecer e aprender uma nova técnica do domínio das artes visuais, além disso desenvolveu a sua motricidade fina, a autonomia, a colaboração com o seu par, demonstrou prazer e satisfação na construção e, ainda, expressou e verbalizou criticamente as suas ideias.

ÁREAS DO CONTEÚDO

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

EXPRESSION E COMUNICAÇÃO
Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais

EXPRESSION E COMUNICAÇÃO
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

20 DE MAIO 2024

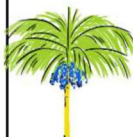
“Danço e toco ao som do Brasil”

A presente atividade surgiu com base no Projeto Curricular de Grupo-“Um Jardim Multicultural, onde conhecemos Pessoas e descobrimos Mundo”, à qual conhecemos mais sobre o Brasil, nomeadamente os géneros e estilos musicais ouvindo e dançando ao som das mesmas e, ainda, construímos o instrumento musical do Brasil, o Pandeiro. Cada criança decorou o seu pandeiro com cores e fitas alusivas ao País.



A voz do

Foi fixe. Os estilos que mais gostei de ouvir e dançar foram o Piseiro, o Funk e o Samba. Dançar é fixe. Eu aprendi que no Brasil existem estilos de música muito fixes. Dançar e ouvir música é mais fixe quando estamos com os amigos. Gostei muito de desenhar no meu pandeiro. Desenhei a bandeira do Brasil com um coração porque gosto muito. Eu vou lá um dia! (Referindo-se ao Brasil).



“A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença ... religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva et al., 2016,p.39).

ÁREAS DO CONTEÚDO

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

CONHECIMENTO DO MUNDO

EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
Domínio da Educação Artística: Subdomínios das Artes Visuais e da Dança

4 JUNHO 2024



Piquenique no Parque

Neste dia, o e os amigos realizaram uma caminhada até ao Parque da Almoíña Grande para um piquenique. Assim que chegaram ao parque correram, saltaram, jogaram à bola, subiram a rochas, observaram formigas, saltaram em poças de água e lama e, ainda, foram surpreendidos pela visita de dois patos no momento do piquenique. Mais tarde, em direção ao parque infantil, o grupo parou para observar mais patos que estavam no rio a nadar com os seus filhotes. Foi uma manhã recheada de descobertas, aventuras e entusiasmo.



“Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/a educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à educação física, naturais e reutilizáveis) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora” (Silva et al., 2016, p. 44).



A nossa história

Olá eu sou o e eu sou a **Adriana**, conhecemo-nos a 4 de março de 2024.

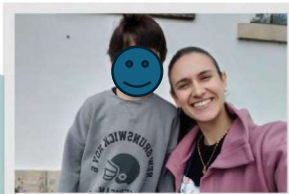
A voz do :

Eu e a Adriana somos amigos e gosto muito de estar com ela. Gosto quando joga à bola comigo. Gosto muito de ouvir músicas com ela. Ela ouve-me e eu gosto de falar com ela.

A voz da **Adriana**:

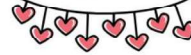
Ainda me recordo do primeiro dia, de entrares na sala de atividades com uma fita preta na cabeça porque o teu cabelo estava demasiado comprido. Olhavas-me de lado a tentar compreender quem eu era e o que estava ali a fazer. Sempre mantinhas a distância, observando-me e não pedindo ajuda. Demonstravas independência, mas curiosidade em descobrir mais sobre mim. Com o tempo, fui ganhando a tua confiança e aos poucos e poucos, começaste a falar comigo, a contar-me coisas sobre ti, sobre a tua família, sobre as tuas brincadeiras favoritas, entre outras coisas. Lembro-me de te convidar para construíres este portefólio comigo, esboçaste um sorriso de orelha a orelha, com uma ternura gigante no olhar. A partir desse momento compreendi que estavas mais falador, ativo, participativo e curioso. Sempre que te dizia que precisava da tua ajuda, respondias-me “já sei para o que é, o meu portefólio”. Ou quando me perguntavas quando é que podias ir trabalhar no portefólio. É curioso como em tão poucos meses tornámo-nos grandes companheiros desta jornada no Jardim de Infância.

Esta é apenas uma parte da nossa grande história, uma história que começou com uma pequena semente que alimentada com carinho e confiança, cresceu saudável e forte.



APÊNDICE XIV- CARTA ESCRITA PELA CRIANÇA (COM AJUDA) DIRIGIDA À FAMÍLIA

Carta para a minha Família



“É de extrema importância estabelecer uma relação entre a família e a escola, pois ambos desempenham um papel fulcral na educação da criança.”

(Silva et al., 2016)

ESTA CARTA É PARA VOCÊS

Lia, mãe, pai, Gabriel, Soraia, Tio Luís, avó e o avô Carlos e, ainda Lua, a minha cadela

Estou a escrever-vos porque são muito importantes na minha vida. Vocês são muito fixes porque gostam de mim.

GABRIEL, gosto de ti, mas és muito chato principalmente quando me chateias.

MÃE, gosto de ti, mas és um bocadinho chata principalmente quando não me deixas jogar no telefone. Apesar disso, gosto muito de ti.

PAI, levas-me muitas vezes à escola e ficas muito cansado e até o dizes. Gosto muito de ti.

LIA, brincas às vezes comigo, jogas também comigo, mas já não vens muito vezes à minha casa.

AVÓ, és muito fixe porque me deixas jogar e ver vídeos na tua televisão do quarto. E também não sei porque tens uma televisão no teu quarto e nós não.

AVÔ Carlos, estás muito longe porque vives na França e França é muito longe de Portugal. Tenho saudades tuas.

TIO Luís, o meu pai é teu irmão e vivem separados. Não percebo o porquê de não viverem juntos.

LUA, és engraçada, mordes o pai às vezes, és grande, és fixe. Gostas de me morder.

Deixo-vos esta carta para se lembrarem que são muito importantes na minha vida e que gosto muito de vocês, principalmente da cadela porque é fofinha.



APÊNDICE XV- PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO CONSTRUÍDA COM AS CRIANÇAS EM PARCERIA COM AS MESTRANDAS

Data	Propostas Educativas	Áreas do Conteúdo
15 a 17 de abril de 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento da curta-metragem “Lava” da Pixar (em grande grupo); - Pesquisa sobre o tema dos vulcões em enciclopédias e livros (em pequeno grupo); - Exploração de rochas vulcânicas (em grande grupo); - Desenho acerca dos vulcões sobre o que observaram na curta-metragem (em pequeno grupo- Anexo 1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Área da Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) • Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita; - Área do Conhecimento do Mundo- Abordagem às Ciências
22 a 24 de abril de 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história “Os lápis adoram o nosso planeta” levando à descoberta das cores dos vulcões (em grande grupo); - Pesquisa sobre o tema dos vulcões na internet e em notícias (pequeno grupo); - Pintura dos vulcões e modelagem dos vulcões com plasticina (pequeno grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Área da Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) • Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita - Área do Conhecimento do Mundo- Abordagem às Ciências e Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias
30 de abril de 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração das canções sobre os vulcões, compositoras Adriana e Carolina (em grande grupo); - Visionamento de vídeos sobre vulcões em diversas regiões (pequeno grupo- Anexo 4); - Jogo do “chão é lava” e do “vulcão manda” (pequeno grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Área da Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais e subdomínio do Jogo Dramático/Teatro) • Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita - Área do Conhecimento do Mundo- Abordagem às Ciências
6 a 8 de maio de 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Construção dos vulcões com argila, massa de modelar e papel de jornal com cola branca (em pequeno grupo); - Construção de maquetes para a colocação dos vulcões; - Eleição do vulcão preferido (pictograma, em grande grupo); - Descoberta do vulcão mais alto com unidade de medida não padronizada (em pequeno grupo); - Realização da experiência da lava (em pequeno grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Área da Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais) • Domínio da Matemática - Área do Conhecimento do Mundo- Abordagem às Ciências
13 e 14 de maio de 2024	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de um puzzle (em pequeno grupo); - Jogo dramático sobre a temática dos vulcões (em pequeno grupo); - Apresentação das dramatizações (em grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Área da Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais e subdomínio do Jogo Dramático/Teatro) • Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita - Área do Conhecimento do Mundo- Abordagem às Ciências

APÊNDICE XVI- REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 22 A 24 DE ABRIL DE 2024

Esta reflexão surge com o intuito após o culminar da nona semana de prática pedagógica, refletir sobre os aspetos que considero mais importantes, tendo em conta o meu papel ao longo da semana de intervenção como educadora em contexto de Jardim de Infância.

Primeiramente, importa falar sobre a minha intervenção assumindo o papel de educadora enquanto mediadora de interações, experiências, diálogos e vivências. De facto, a palavra da semana foi PERSISTÊNCIA, visto que o cansaço tem sido em excesso, a adaptação a novas situações e a procura de me priorizar enquanto ser humano com qualidade e bem-estar emocional, físico e psicológico. Tenho estado a passar por um momento mais difícil na minha vida relativamente à saúde de um familiar e, também da minha. Por isso, a persistência que habita em mim, pretende dar o melhor da minha pessoa enquanto futura educadora vivenciando momentos incríveis com as crianças, desfrutando e participando das suas brincadeiras, aprendendo com elas e com os adultos.

Importa referir que tenho aprendido muito com a minha díade pedagógica, com a educadora Sónia, com a professora Joana e também com as minhas colegas de mestrado que estão a realizar a prática pedagógica na sala 1, visto que procuramos ideias de novas propostas que interliguem e potenciem as interações das crianças de ambas as salas, o que tem sido difícil, mas não impossível.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Paulo Freire

Saliento que a nesta semana foi-me difícil parar e escutar, abrir a porta para a experiência, visto que estava desanimada. Com o tempo, percebo que vou ganhando conhecimentos que me irão possibilitar reconhecer e ser capaz de dar tempo e espaço às crianças, no momento de reunião no tapete da sala, para se sentarem e perceberem que estou lá pronta para as ouvir. Não é fácil para mim, ainda, perceber quando é que necessito estar calada e quando devo utilizar palavras para dar início a algo, neste caso um diálogo. Considero que neste momento, necessito de uma prática mais reflexiva para conseguir escutar, observar, descrever e documentar todas as experiências significativas como ponto de partida para o amadurecimento profissional. Segundo Freire (1996) refere

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (p.21).

Ao longo da semana, priorizámos a comemoração de dias importantes, como o Dia Mundial da Terra, o Dia Mundial do Livro e a comemoração do 25 de abril, Dia da Liberdade. Foi uma semana recheada de novidades, em que as crianças se sentiram envolvidas e interessadas, proporcionando diálogos cheios de aprendizagens, tal como aconteceu no momento de reunião no tapete da sala, a seguir ao lanche.

Nota de campo do dia 22 de abril (momento de reunião no tapete da sala, no período da manhã)

Mestranda: *Sabem que dia é hoje?*

Crianças: *segunda-feira*

Mestranda: *Boa. Mas hoje é um dia especial, o Dia Mundial da Terra. Sabem o que é a Terra?*

A.C.: *Planeta Terra*

E: *Mundo*

Mestranda: *Boa. Hoje para celebrarmos o Dia Mundial da Terra, trouxe-vos um livro “Os lápis que adoram o nosso planeta”.*

Após a leitura da história, a mestranda questionou as crianças, como é que cuidam do Planeta Terra e se são amigos dela.

E: *Reciclagem*

A.C.: *Separar o lixo*

L: *Não deitar o lixo para o chão*

H: *Para os animais não comerem, porque podem morrer*

Mestranda: *Vocês são amigos da natureza e do Planeta Terra.*

A.C.: *As árvores*

Mestranda: *As árvores? Diz A.C., o que acontece com as árvores?*

A.C.: *Se cortarmos as árvores todas morremos.*

Mestranda: *E porquê que cortam as árvores?*

A.C.: *Para a madeira*

Educadora [REDACTED]: *E para o papel.*

Mestranda: *As páginas do livro são feitas de papel que vem da madeira da árvore*

L: *Não é nada. Não pode ser.*

M: *Não podemos gastar muita água. Quando lavamos as mãos fechamos.*

O diálogo continuou, com ações de preservação que as crianças fazem na sua rotina ou vêm os adultos a fazê-lo.

Foi notório que o diálogo/conversa em grande grupo foi rico(a) em partilhas de preservação do nosso Planeta Terra, fiquei bastante contente com a forma como as crianças veem o mundo e como agem em prol dele. Estes aspetos de preservação devem ser aprendidos desde cedo para no futuro serem cidadãos conscientes e respeitadores, devendo tomar atitudes e comportamentos face ao ambiente exercendo responsabilidade partilhada e de consciência ambiental e de sustentabilidade. (Silva et al., 2016).

No dia seguinte, na terça-feira, quando questionei o grupo de crianças sobre o dia de segunda-feira, muitas delas lembraram-se logo da história que contei e depois associaram logo ao Dia Mundial da Terra. Oliveira-Formosinho et al. (2013) referem que “experimentar, refletir, comunicar ao longo desta jornada de aprendizagem permite a construção de significados a respeito do mundo e permite criar possibilidades (Bruner, 1986)” (p.18). Com base na observação e na escuta, tenho descoberto que quando utilizamos uma história/livro associada(o) a algum dia específico ou comemorativo, as crianças captam melhor as informações promovendo aprendizagens mais significativas, visto que por meio de um momento lúdico atribuem um significado.

No que concerne, ao trabalho de projeto, esta semana dois grupos, 3 e 4, realizaram pesquisas num tablet e no meu computador. Para mim, foi um momento gratificante, ver o entusiasmo delas a procurar e a dialogar sobre os vídeos que mais lhes suscitavam interesse, sobre as notícias que encontravam, pedindo-me para ler e até na descrição das fotografias. As pesquisas foram interessantes e com grandes aprendizagens. Ambos os grupos, encontraram informações respondendo à maioria das questões iniciais do grande grupo.

A minha ideia e da minha díade pedagógica na formação dos grupos foi separar os pequenos grupos que já existiam em sala e possibilitar às outras crianças que não têm

oportunidade de conhecer os outros amigos, porque escolhem sempre os mesmos para as brincadeiras, para criar grupos mais heterogêneos não só em idades, mas também em níveis de desenvolvimento e envolvimento enriquecendo os diálogos, a cooperação, as brincadeiras e as descobertas.

Por fim, importa falar a planificação do trabalho de projeto, visto que tem sido realizada em conjunto com as crianças, na medida em que autonomia é promovida, dando oportunidade de escolha nas propostas que melhor respondam aos seus interesses. Assim, eu e a Carolina, decidimos construir um mapa de trabalho de projeto para afixar na sala, com a formação dos grupos e com as fotografias das crianças, para que elas possam identificar o seu grupo e ainda as propostas sugeridas pelas crianças em pequenos cartões, para que elas tomem as decisões no que pretendem fazer para a semana seguinte.



A curiosidade é a “gasolina” que move as crianças na busca de respostas às questões. Freire (1996) diz que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (p.45), as crianças chegam à segunda-feira entusiasmadas por saber que vão procurar, testar, construir e chegam à quarta-feira a pedir-nos mais e mais.

A infância tem as suas próprias maneiras de ver, pensar e sentir. Nada mais insensato que pretender substituí-las pelas nossas.

Jean-Jacques Rosseau

Referências Bibliográficas

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

APÊNDICE XVII - REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 14 A 16 DE OUTUBRO DE 2024

Com o término da primeira semana de intervenção individual, emerge a necessidade de refletir sobre questões essenciais enquanto futura professora. Assim, proponho-me a refletir temáticas cruciais, tais como a minha ação em sala de aula e como ela desempenha um papel fulcral, o “fora da caixa” como procura da inovação e, por fim, a abordagem a comportamentos desafiadores.

Neto et al. (2017) refere que o “desenvolvimento de uma prática reflexiva deve estar embasado em três pontos principais, a saber: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação” (p. 16).

A afirmação de Neto et al. sobre o desenvolvimento de uma prática reflexiva, estruturada em torno do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, tem um impacto profundo na vida de um professor. Esta abordagem destaca a necessidade de um professor ser reflexivo antes, durante e após o processo de ensino, promovendo uma análise constante das suas decisões e ações em contexto pedagógico. Para mim, enquanto futura professora, esta reflexão revelou-se especialmente importante esta semana.

Por exemplo, refleti profundamente sobre os momentos em que escrevi palavras incorretamente no quadro, o que me fez perceber a necessidade de estar mais atenta e cuidadosa ao realizar esta tarefa, mesmo nas situações mais rotineiras. Houve, inclusive, momentos em que alguns alunos me questionaram: "Professora, ali escreveu assim e ali já não?" Esta situação espelha perfeitamente o quanto o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, onde ambos, professor e aluno, aprendem conjuntamente. Esta interação é uma evidência clara de que o professor nem sempre está correto e não detém todo o saber, o que reforça a importância da humildade intelectual e da capacidade de acolher o erro como uma oportunidade de crescimento.

No entanto, saliento que a semana foi particularmente difícil para mim, uma vez que questões de saúde de familiares afetaram significativamente o meu bem-estar emocional, deixando-me exausta mentalmente. Esta experiência reforça ainda mais a importância de refletir sobre o meu estado emocional e o impacto que ele tem na minha prática docente, reconhecendo a necessidade de cuidar de mim própria para estar plenamente presente e eficaz na sala de aula.

Considero que a minha postura se manteve consistente, pois não permiti que nenhum aluno percebesse que passava por dificuldades emocionais. Mantive sempre uma atitude positiva, demonstrando alegria através de um sorriso e estando disponível para ajudar qualquer aluno que necessitasse de apoio. Ao final de cada dia, procurei dialogar com a professora cooperante sobre os erros que cometi e as áreas em que poderia melhorar. Este diálogo incluiu a escuta do seu *feedback*, permitindo-me identificar áreas que poderiam ser aprimoradas e favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento contínuo da minha prática pedagógica.

Uma das componentes curriculares em que enfrento maiores desafios é, sem dúvida, a matemática. A complexidade em transmitir aos alunos detalhes que, por vezes, parecem-me intuitivos, torna o processo de ensino-aprendizagem mais exigente. Deste modo, reconheço a necessidade de um investimento contínuo no aprofundamento dos meus conhecimentos nesta área, para melhorar significativamente a minha prática pedagógica e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos em sala de aula. Em contraste, a componente curricular de Estudo do Meio revela-se uma área de particular interesse para mim, uma vez que consigo não só estimular a curiosidade natural das crianças, como também fomentar diálogos produtivos que contribuem para a construção coletiva do conhecimento. Este contraste evidencia a importância de uma abordagem reflexiva e diferenciada no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que sejam adaptadas tanto às minhas áreas de maior conforto como às que exigem um maior esforço de preparação.

Deste modo, a minha formação continuada deve focar-se não só no reforço dos conteúdos matemáticos, mas também no desenvolvimento de metodologias didáticas que me permitam tornar esta disciplina mais acessível e compreensível para os alunos.

No que concerne, ainda, ao meu desempenho nesta semana, um dos momentos que mais apreciei foi o momento de contar a história "O Super-Batata: o Herói do Supermercado" para os alunos. Desde a minha infância, sempre demonstrei gosto por contar histórias, utilizando diferentes entoações e incorporando elementos de dramatização. O entusiasmo e os sorrisos dos alunos eram evidentes à medida que acompanhavam a narrativa, reforçado pelas questões colocadas ao longo do desenrolar da ação, o que promoveu a sua participação e envolvimento. Estes momentos de interação, sem dúvida, continuarão a fazer parte integrante da minha prática pedagógica, especialmente porque a história serviu como ponto de partida para as atividades da semana, todas elas relacionadas com a comemoração do Dia Mundial da Alimentação. Egan (1994, p. 15 como citado em Jorge, 2022) refere que “a história não é apenas uma vulgar forma de distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (p.12).

Numa única história, consegui integrar três áreas distintas: o estudo do meio, através da exploração dos alimentos e dos hábitos de vida saudável; o português, com a identificação das personagens, das ações, do espaço e do tempo da narrativa; e a matemática, ao trabalhar a ordem de entrada das personagens (primeiro, segundo, terceiro). As histórias, assim, constituem verdadeiras janelas de oportunidade para o ensino, possibilitando uma abordagem integrada e interdisciplinar das várias áreas curriculares.

“As histórias são divertidas e despertam nas crianças o desejo de aprender; espreitam a imaginação. Ao envolverem-se nas tramas, os alunos fazem a sua própria interpretação da narrativa, estabelecendo, deste modo, uma relação com as suas vivências individuais; ouvir uma história, na sala de aula, é uma experiência social partilhada – partilham-se entusiasmos, opiniões, tristezas e gargalhadas” (Ellis, Brewster & Girard, 1992, como citado em Jorge, 2022, pp.14-15).

Tendo em conta outro aspeto, as histórias, para além de fomentarem a imaginação e a partilha social, são também uma poderosa ferramenta pedagógica para a abordagem

interdisciplinar dos conteúdos curriculares. Através de uma narrativa envolvente, é possível integrar diferentes áreas do conhecimento de forma natural e significativa, permitindo aos alunos consolidar aprendizagens de estudo do meio, português e matemática, por exemplo, num contexto pedagógico e motivador. Este carácter integrador das histórias favorece não só o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes disciplinas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

“[...] um bom ponto de partida e a regra número um na minha vida como professor: Afeto” (Lima, 2017, s/p).

Com base no que Lima refere, a importância do afeto, na prática, é uma questão à qual pretendo dedicar especial atenção. Esta semana, um aluno dirigiu-se a mim logo pela manhã, visivelmente aflito e em lágrimas, devido à falta da realização do trabalho de casa, especificamente na leitura do texto atribuído no dia anterior.

Aluno D- (a chorar) professora.... Eu não li.... (a chorar)

Professora- Tem calma. (sentei-me e abracei-o de forma a tranquilizá-lo). O que se passou, queres falar?

Aluno D- (a chorar) eu tive de ir Tinha pessoas lá em baixo

Professora- Lá em baixo? Como assim? Tiveste de ir para o quarto é isso?

Aluno D- sim, eu tive de me ir deitar sem ler o texto.

Professora- Normalmente lêes na sala ou na cozinha?

Aluno D- Sim (a chorar novamente)

Professora- Tem calma (nome) ainda tens tempo para fazer a leitura. Eu só vou ouvir a leitura após todos terminarem a tarefa do tempo (a sorrir) por isso ainda tens muito tempo para treinar.

O aluno D dá-me um abraço e vai para o lugar.

Diante dessa situação, a necessidade de cultivar o afeto e a empatia nas relações educativas é fulcral, visto que não temos conhecimento sobre as circunstâncias familiares que os alunos enfrentam, e, portanto, é imperativo saber ouvir antes de tomarmos qualquer medida corretiva. Assim, tudo se torna possível quando priorizamos a construção de um ambiente de compreensão e apoio mútuo. “Fazer algo diferente do habitual, « fora da caixa», romper com as práticas fortemente enraizadas nas escolas e no seio da profissão docente é, talvez, um dos maiores desafios que se põem a um professor”. (Lima, 2017)

A citação de Lima é igualmente impactante e necessária, visto que romper com as metodologias tradicionais e de explorar abordagens inovadoras é sempre um medo quando vamos para um contexto de ensino. Na educação, as práticas enraizadas tendem a ser vistas como seguras e eficazes, mas muitas vezes limitam a criatividade e a flexibilidade pedagógica. "Pensar fora da caixa" implica não só a coragem de questionar e transformar estas rotinas estabelecidas, mas também a disposição para adotar novas estratégias que respondam às necessidades dinâmicas dos alunos e da sociedade contemporânea. Este processo de inovação requer reflexão crítica, adaptabilidade. Esta inovação só acontece quando se constrói diálogos em prol do sucesso das crianças e da capacidade que estas têm em sala de aula.

A construção de novos recursos como ferramentas para auxiliar a prontidão dos alunos é um aspeto essencial no processo educativo, especialmente no contexto atual, em que as necessidades de aprendizagem são cada vez mais diversificadas. A criação de novos recursos, sejam eles materiais didáticos inovadores, tecnologias interativas ou atividades adaptadas às diversas formas de aprendizagem, permite ao professor responder aos diferentes ritmos de aprendizagem como, por exemplo, o quadro do tempo.

“Essa seria a minha regra número dois: Arriscar”. (Lima, 2017, s/p)

O “fora da caixa” é também, proporcionar reforços positivos aos alunos como forma de motivação extrínseca que se torna intrínseca melhorando o empenho nas diversas componentes curriculares. Esta semana a atribuição de medalhas e outros símbolos de reconhecimento serve como um incentivo valioso para o cumprimento de desafios, promovendo a sala de aula como um lugar de valorização do esforço e da dedicação.



Estas estratégias, no meu ver, garante que os alunos saibam que estou disponível e que reconheço o seu trabalho e a sua persistência. Este tipo de *feedback* positivo não só promove um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, mas também encoraja os alunos a continuarem a esforçar-se e a superar os seus limites. Esses pequenos gestos, que valorizo enquanto professora, revelam-se como estratégias motivacionais eficazes, uma vez que promovem a autoestima dos alunos.

Relativamente ao último ponto da minha reflexão, a abordagem aos comportamentos desafiadores configura-se como um tema de grande relevância atualmente, especialmente no contexto escolar. Refiro-me a esta questão porque, nesta semana, um dos alunos apresentou comportamentos desafiadores que comprometeram o ambiente da sala de aula, desrespeitando a minha autoridade e ignorando as minhas orientações. Por exemplo, pedidos, como "F, não faças isso; estás a deitar as palavras dos teus colegas ao chão"; "senta-te corretamente na cadeira, pois tens os pés em cima da cadeira da tua colega"; "não se diz isso"; “estás a ouvir aquilo que disse F”. O aluno disse dois palavrões em voz alta na sala, provocando risadas entre os colegas e perturbando a dinâmica da turma de tal forma que não consegui dar continuidade à aula. Sinto que esta situação decorreu de uma falha na minha gestão de sala, uma vez que estávamos a realizar uma atividade em grande grupo e necessitava de ter tomado mais atenção logo de início, mas também devido à ausência da professora cooperante, que permitiu o desrespeito e a perturbação da minha atuação pedagógica.

Classroom management is an important and necessary aspect of teaching and is a broad term comprised of strategies and techniques used to assist in engaging students as well as limiting disruptive behaviors ... classroom management as being “actively involved in maintaining student cooperation and compliance with necessary classroom rules and procedures... by monitoring behavior carefully and consistently” (Chen et al., 2021, pp. 129–130).

Diante da situação, solicitei ao aluno que saísse da sala para arejar e refletir sobre o seu comportamento, pois estávamos a trabalhar na componente curricular do estudo do meio, as regras de convivência social. Fiquei bastante desapontada com a atitude do aluno, uma vez que não esperava tal comportamento. Para futuras intervenções, tenho como objetivo que situações semelhantes não se repitam, pois não desejo que ações desta natureza façam parte da minha prática pedagógica.

Em suma, considero que abordei os aspetos que me pareceram mais relevantes ao longo desta semana, os quais suscitaram uma reflexão significativa sobre a minha atuação em sala de aula. Acredito que sou uma profissional que ainda tem muito a aprender e devo procurar constantemente mais conhecimento para consolidar a minha prática pedagógica. Por fim, deixo a citação de Lima (2017), que me provoca inquietação quanto ao futuro que nos aguarda na área da educação.

“Está na hora de olhar para o futuro e de procurar mudar a forma como preparamos os alunos para um mundo cada vez mais exigente e desafiador da criatividade, do pensamento crítico, da colaboração e da utilização de um elevado número de ferramentas tecnológicas para comunicar, aprender e executar tarefas” (s/p).

Referências Bibliográficas

- Chen, S. Y., Lindo, N. A., Blalock, S., Yousef, D., Smith, L., & Hurt-Avila, K. (2021). Teachers' perceptions of teacher-child relationships, student behavior, and classroom management. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 153-167. DOI: <http://dx.doi.org/10.5590/JERAP.2020.11.1.11>
- Jorge, M. M. D. C. (2022). *A utilização das histórias como instrumento de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação- Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41314>
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Editorial Presença. Consultado em [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=_Gw7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=N%C3%B3voa,+A.++\(2007\).+%22A+Escola+que+temos+e+a+Escola+que+queremos.%22+I&ots=jvtK74FJtV&sig=oK98DPH-5Drmfcy2MZHbYOieLjQ](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=_Gw7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=N%C3%B3voa,+A.++(2007).+%22A+Escola+que+temos+e+a+Escola+que+queremos.%22+I&ots=jvtK74FJtV&sig=oK98DPH-5Drmfcy2MZHbYOieLjQ)
- Neto, A.S., & Fortunato, I. (org.). (2017). 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?. Edições Hipótese.

APÊNDICE XVIII- TAREFAS DE PORTUGUÊS CONSTRUÍDAS PARA A TURMA-GERAL E ADAPTADA

Tarefa de exploração de Português

Casos especiais de leitura: grupos consonânticos

Nome _____ Data ____/____/____

Lê o texto com muita atenção

O magusto da Maria Castanha

Era o dia do Magusto e a Maria Castanha e a sua amiga Patrícia estavam ansiosas pela festa. À tarde estava fria, mas o calor da fogueira no bosque aquecia toda a gente. As crianças riavam enquanto ajudavam no trabalho de assar as castanhas e partilhavam a alegria em cada abraço.



O avô da Maria trouxe uma surpresa, um livro antigo com histórias de São Martinho e do seu cavalo mágico. No meio das histórias, o avô contou a lenda de um dragão que guardava uma gruta cheia de castanhas douradas. Segundo a lenda, essas castanhas tinham o poder de dar sorte e felicidade a quem as partilhasse com generosidade, pois o dragão era um protetor das boas ações e da amizade, mas havia um ladrão que gostava de roubar as castanhas.

Depois da história, o avô ofereceu a cada criança um saquinho de castanhas e um pouco de creme de castanha para provar. Todos se juntaram em redor da fogueira, enquanto as sombras das árvores os envolviam. Também partilharam cestos de fruta da época.

Antes de se despedirem, a Patrícia disse à Maria: "Sabes qual foi o melhor presente deste Magusto? A palavra que define tudo: alegria."

1. Procura no texto os casos de leitura **br**, **cr**, **dr**, **fr**, **gr**, **pr**, **tr** e **vr**, rodeando-as com cores diferentes e preenchendo a tabela com os diferentes casos de leitura.

br - azul	cr - vermelho	dr - verde
fr - amarelo	gr - laranja	pr - roxo
tr - rosa	vr - castanho	

2. Assinala com o X as respostas corretas.

2.1. Qual é a data comemorativa que a Maria e a Patrícia estão a celebrar?

Natal Dia das crianças Magusto aniversário da Maria

2.2. O que trouxe o avô da Maria como surpresa?

jogo novo brinquedo frutas livro antigo com histórias

3. Responde com atenção às questões seguintes.

3.1. Qual é a lenda que o avô contou sobre o dragão?

3.2. O que acontecia a quem partilhava as castanhas com generosidade?

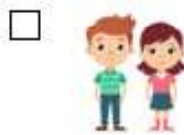
3.3. O que as crianças partilharam em redor da fogueira?

1. Procura no texto os casos de leitura **br**, **cr**, **dr**, **fr**, **gr**, **pr**, **tr** e **vr**, rodeando-as com cores diferentes e preenchendo a tabela com os diferentes casos de leitura.

br - azul	cr - vermelho	dr - verde
fr - amarelo	gr - laranja	pr - roxo
tr - rosa	vr - castanho	

2. Assinala com o X as respostas corretas.

2.1. Quem são as personagens principais da história?



2.2. Qual é a data comemorativa que a Maria e a Patrícia estão a celebrar?



2.3. O que trouxe o avô da Maria como surpresa?



2.4. O que as crianças partilharam em redor da fogueira?



APÊNDICE XIX- TAREFA DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA- MÉTODO DAS 28 PALAVRAS

Tarefa de exploração de Português
Método das 28 palavras- mãe, pai, dedo, leque e casa
Nome _____ Data ____/____/____

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



pai leque mãe casa dedo

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

pai leque casa

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

mãe dedo

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

APÊNDICE XX- FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTUDO DO MEIO E RESPETIVOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Disciplina <u>Estudo do Meio</u>	Classificação _____
Nome _____	Docente _____
N.º ____ Ano/Turma <u>2.º</u> Data _____	Enc. de Ed. _____
	Data _____
Observações	

Sociedade

1. Escolhe a resposta correta entre as opções dadas.

A data comemorativa presente na imagem é:



fevereiro Carnaval Páscoa Dia da Mãe

A data comemorativa presente na imagem é:



Dia de Camões junho Dia do Pai março

A data comemorativa presente na imagem é:



dezembro Natal janeiro Ano Novo

2. Ordena os acontecimentos da vida do Joaquim, ligando-os à linha de tempo.



3. Ordena os dias da semana, colocando o número no respetivo quadrado.

sábado	segunda-feira	quinta-feira	terça-feira
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
quarta-feira	sexta-feira	domingo	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	

4. Escreve nas etiquetas os nomes dos meses em falta.

janeiro	<input type="text"/>	março	abril
<input type="text"/>	junho	julho	<input type="text"/>
setembro	<input type="text"/>	novembro	<input type="text"/>

4.1. Pinta as etiquetas do exercício anterior conforme o código.

azul- mês com 31 dias.
laranja- mês com 30 dias.
verde- mês com 28 ou 29 dias.

5. Lê as situações apresentadas e escreve no espaço em branco a palavra presente no quadro que consideras mais adequada.

Situação 1: A Joana brincava no recreio e não percebeu que já tinha tocado. Quando entrou na sala, pediu _____, porque chegou atrasada.

Situação 2: O Manuel recebeu uma prenda de anos do seu melhor amigo, quando recebeu o presente disse _____, porque estava muito agradecido.

Situação 3: A Elisabete brincava no recreio e o Diogo tinha a bola na mão. Ela pediu _____, para que ele lhe passasse a bola.

desculpa
obrigado
por favor
adeus
bom dia
com licença

Critérios de correção

Avaliação Intermédia de Estudo do Meio- 1.º semestre



Questão	Descrição dos níveis de desempenho	Cotação (pontos)
1	Responde corretamente a todas as questões.	9
	Por cada resposta correta.	3
	Não seleciona nenhuma resposta correta.	0
2	Ordena as imagens corretamente.	10
	Por cada imagem corretamente ordenada.	2
	Não ordena nenhuma imagem na ordem correta.	0
3	Ordena corretamente os dias da semana.	7
	Por cada dia corretamente ordenado.	1
	Não ordena nenhum dia da semana na ordem correta.	0
4	Escreve as palavras corretas sem erros.	15
	Escreve as palavras corretas com erros.	7.5
	Por cada palavra certa escrita corretamente.	3
	Por cada palavra certa escrita com erros.	1.5
	Não escreve nenhuma palavra correta.	0
4.1.	Pinta todos os meses corretamente.	18
	Por cada mês pintado corretamente.	1.5
	Não pinta nenhum mês corretamente.	0
5	Escreve as palavras corretas sem erros.	6
	Escreve as palavras corretas com erros.	3
	Por cada palavra certa escrita corretamente.	2
	Por cada palavra certa escrita com erros.	1
	Não escreve nenhuma palavra correta.	0
6	Pinta o distrito corretamente.	5
	Não pinta o distrito corretamente.	0
7	Coloca as palavras no sítio correto sem erros.	10
	Coloca as palavras no sítio correto com erros.	4
	Por cada palavra colocada no local correto sem erros.	2,5
	Por cada palavra colocada no local correto com erros.	1
	Não coloca nenhuma palavra no local correto.	0
8	Escreve todos os órgãos e os sentidos no local correto sem erros.	20
	Escreve todos os órgãos e os sentidos no local correto com erros.	10
	Por cada órgão ou sentido escrito no local correto sem erros.	2
	Por cada órgão ou sentido escrito no local correto com erros.	1
	Não escreve nenhum órgão e sentido no local correto.	0



APÊNDICE XXI- REFLEXÃO INDIVIDUAL DOS DIAS 9 E 11 DE JUNHO DE 2025

Apesar de ter sido uma semana mais curta, com apenas dois dias devido ao feriado, foi um momento marcante, cheio de significado e emoções. Os dias foram intensos e pautados por revisões, avaliações e ensaios para a apresentação de teatro no Dia Aberto. O envolvimento dos alunos nestas atividades revelou não só empenho, mas também entusiasmo, especialmente com a proximidade da apresentação final. A semana ficou também marcada por uma despedida muito especial. Em conjunto com os alunos, preparámos um vídeo surpresa para a professora cooperante, como forma de homenagear o seu trabalho com a turma. Foi um momento cheio de emoção, especialmente porque a professora ■■■ abraçou o grupo apenas no 4.º ano, construindo, em pouco tempo, uma relação de proximidade, respeito e afeto com os alunos. A reação sincera das crianças demonstrou o impacto positivo que esta ligação teve no seu percurso escolar e pessoal. Este momento emocional intenso remete para a ideia de que a vida emocional está profundamente conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência, como afirma Arantes (2003, como citado em Schneider & Alves, 2023), o que reforça a importância das vivências afetivas na construção da identidade dos alunos e dos professores.

Enquanto futura professora, foi particularmente inspirador testemunhar esta relação de confiança mútua entre docente e alunos. Aprendi que o vínculo afetivo é, muitas vezes, a base sobre a qual se constroem aprendizagens duradouras. Tal como refere Libâneo (2010, p.55, como citado em Fagundes, 2014), “todos pensamos sobre o que fazemos” (p.109), e esta semana foi, para mim, um momento claro de reflexão sobre as práticas pedagógicas e os vínculos criados em sala de aula. Esta semana permitiu-me, assim, refletir não só sobre os conteúdos trabalhados, mas também sobre a importância da dimensão humana na prática docente. Terminei esta etapa com um profundo sentimento de gratidão, por ter feito parte de uma experiência tão rica, onde ensinar e aprender andaram sempre de mãos dadas com os alunos, com a professora cooperante e com a escola enquanto espaço de crescimento partilhado.

Estivemos também a preparar as cartolas para os finalistas, um gesto simbólico, mas cheio de significado, que marca o fim de uma etapa e o início de outra. Embora seja uma prática comum em muitas escolas, foi vivida com entusiasmo e carinho pelos alunos. Durante esses momentos, os alunos realizaram tarefas de forma autónoma, o que permitiu que nós, professoras, nos dedicássemos à preparação das cartolas dos finalistas. Foi interessante observar como, ao longo do tempo, os alunos foram desenvolvendo maior autonomia e responsabilidade, conseguindo manter o foco nas suas tarefas mesmo em momentos de menor supervisão direta. Este comportamento refletiu o percurso que fizeram ao longo do ano e demonstrou que, quando lhes é dada confiança, os alunos correspondem com maturidade e empenho.

No geral, a prática pedagógica permitiu-me consolidar conhecimentos teóricos e aplicá-los em ações pedagógicas, sempre com o objetivo de promover uma educação significativa e inclusiva. Ao planificar e implementar atividades, compreendi a

importância de adaptar estratégias às necessidades individuais dos alunos, criando um ambiente em que todos se sentissem capazes e motivados a aprender. A diversidade da turma ensinou-me que cada aluno tem o seu ritmo e a sua forma de compreender o mundo, cabendo ao professor encontrar as ferramentas certas para chegar a todos.

A relação construída com os alunos foi um dos aspetos mais enriquecedores. A sua curiosidade, entusiasmo e, por vezes, comportamentos desafiantes, obrigaram-me a refletir sobre a minha postura em sala de aula. Aprendi que a gestão de conflitos exige firmeza, mas também empatia, e que um clima de respeito mútuo se constrói dia após dia, com diálogo e coerência. A orientação da professora cooperante foi um farol que iluminou todo o meu percurso. O seu feedback, sempre construtivo e generoso, foi muito mais do que um simples ajuste metodológico, foi um gesto de confiança que me permitiu crescer não apenas como profissional, mas como ser humano. Cada observação, cada sugestão, vinha carregada de uma sabedoria que só os anos de dedicação à docência podem trazer, e que me ensinou que ensinar é, antes de tudo, um ato de amor.

Observar a sua forma de gerir a turma nas primeiras semanas de observação e até mesmo ao longo da prática pedagógica era como assistir a uma dança cuidadosamente coreografada cada movimento, cada palavra, era intencional e cheio de significado. A maneira como transformava conceitos complexos em ideias acessíveis, sem nunca subestimar a capacidade dos alunos, mostrou-me que a verdadeira mestria pedagógica reside na capacidade de se colocar no lugar do outro. E a disciplina que mantinha, sempre temperada com afeto, revelou-me que os limites, quando estabelecidos com respeito e clareza, não reprimem, mas sim libertam, porque criam um espaço seguro onde os alunos podem florescer.

O trabalho com a Carolina foi outro presente desta caminhada. Nas nossas partilhas, muitas vezes cheias de dúvidas, mas também de entusiasmo, descobri o poder da vulnerabilidade profissional. Quando qualquer uma de nós confessava uma dificuldade, não julgávamos, acolhíamos, sugeríamos e sobretudo apoiávamo-nos. Nesses momentos, compreendi que a docência não pode ser um ato solitário, mas sim uma teia de cumplicidades onde crescemos juntos. As nossas conversas pós-aula, às vezes sérias, outras vezes entre risos, ficarão guardadas no meu coração como lembranças preciosas de como o compartilhar ideias pode ser como um clarão de luz nos dias mais desafiadores.

Hoje, ao olhar para trás, compreendo que estes meses foram como um rio que, ao fluir, moldou as margens do meu ser. Levo comigo não apenas técnicas e estratégias, mas memórias que me transformaram. O brilho nos olhos de um aluno quando finalmente compreendeu um conceito difícil, o abraço espontâneo de uma criança num dia de cansaço, os conselhos sábios das professoras cooperante e supervisora que ecoarão na minha prática para sempre. Estas são as verdadeiras lições, as que não vêm nos manuais, mas que ficam gravadas na alma de quem escolhe ser professor. Houve momentos de dúvida, como quando uma atividade não correu como planeado ou quando um aluno demonstrava dificuldades persistentes. No entanto, esses desafios foram tão ou mais importantes do que os sucessos, pois ensinaram-me a ser resiliente, a ajustar estratégias e

a procurar soluções criativas. Levo desta experiência não apenas as competências técnicas adquiridas, mas também a confirmação da minha vocação. Educar e ensinar vai além de transmitir conteúdos, é ajudar a formar cidadãos críticos, autônomos e curiosos. Sinto-me mais preparada para abraçar a profissão docente, mas consciente de que a aprendizagem nunca termina.

O envolvimento e a participação das famílias no projeto “Tesouros do tempo: memórias dos nossos avós” fez-me acreditar que ainda podemos (re)construir pontes sólidas entre escola e comunidade. Quando as famílias são chamadas a participar ativamente no processo educativo, em momentos significativos e partilhados, sente-se uma aproximação genuína, onde todos aprendem e crescem em conjunto. Tal como referem Paula e Faria (2010, p.5, como citado em Schneider & Alves, 2023), “a interação entre a família e a escola não deveria ser reduzida meramente a reuniões formais, onde há reclamações e contactos rápidos, mas ocorrer regularmente em momentos de maior troca de informações, nos quais a família pudesse efetivamente participar do dia-a-dia da escola” (p.62).

Este semestre, sem dúvida, foi marcado por um crescimento significativo da minha confiança enquanto futura professora. Desde o início da minha formação, sentia um certo receio de errar perante os alunos fosse na abordagem de conteúdos, na condução da aula ou até em aspetos aparentemente simples, como escrever no quadro ou responder a uma pergunta inesperada. Este medo, muitas vezes, surgia do desejo de corresponder às expectativas e de ser vista como uma referência segura. No entanto, aprendi que a autoridade pedagógica não reside na perfeição, mas na autenticidade, na escuta e na capacidade de aprender com os próprios erros.

Aceitar o erro como parte do processo de construção, tanto para mim como para os alunos, foi uma mudança de paradigma essencial. Esta mudança de paradigma evidencia como a reflexão, tal como descrita por Libâneo (2010, p.57, como citado em Fagundes, 2014), “está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e a sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer” (p.110). Assim, os erros passaram a ser catalisadores para um agir mais consciente e intencional., já que deixei de encará-lo como falha e passei a vê-lo como oportunidade de reflexão, crescimento e aprendizagem, tudo se tornou mais leve e mais genuíno. Esta mudança permitiu-me criar um ambiente mais seguro, onde eu própria sentia-me mais à vontade para arriscar, para experimentar novas estratégias e, sobretudo, para mostrar aos alunos que errar faz parte do caminho. Ao fazê-lo, percebi que também lhes estava a transmitir uma mensagem importante, a de que o erro é um ponto de partida, não um fim.

Este novo olhar trouxe-me mais serenidade e maior capacidade de adaptação às diferentes situações em sala de aula. Senti que os alunos também reagiam positivamente a essa postura, sentindo-se mais confortáveis para colocar questões, para tentar, para reformular. Foi um processo de crescimento mútuo, onde deixei de me ver como alguém que “tem de saber tudo” para me posicionar como alguém que aprende com os outros, com os

contextos e com a prática. Esta evolução traduziu-se numa maior segurança nas decisões pedagógicas, na comunicação com os alunos e até no modo como lido com o inesperado.

Neste sentido, posso afirmar que este semestre representou um ponto de viragem na minha trajetória. Hoje sinto-me mais preparada, não porque tenha deixado de ter dúvidas, mas porque sei que tenho ferramentas para lidar com elas e, acima de tudo, porque acredito que é na dúvida que se encontra o verdadeiro compromisso com a profissão. E assim, chegou ao fim mais uma etapa da vida académica, e com ela, uma transformação que vai muito além do profissional foi uma jornada que me mudou por dentro. A Prática Pedagógica no 1.º Ciclo, vivida intensamente com uma turma do 4.º ano, deixou marcas que o tempo não apagará. Ficam os sorrisos, os olhares curiosos, os momentos de frustração que se tornaram em aprendizagem e, sobretudo, aquele o último dia em que eu e a Carolina fomos surpreendidas com um vídeo e algumas prendas. Aquele gesto simples, mas profundamente significativo, fez-me sentir algo que palavras difíceis descrevem: uma lágrima teimosa no canto do olho, um nó na garganta, um calor no peito que só quem ama o que faz conhece.

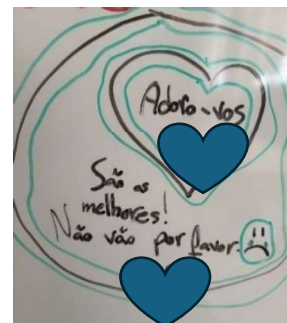
Depois de um semestre anterior em que me senti perdida, de ter começado esta etapa com tantos receios e inseguranças, ler o que aquelas crianças escreveram sobre mim foi como redescobrir o meu próprio caminho. As suas palavras, tão puras e sinceras, lembraram-me que aquilo que eu temia ter perdido, a capacidade de ser professora, de tocar vidas, de fazer a diferença, sempre esteve dentro de mim, mesmo nos dias em que a minha luz parecia mais fraca. Esta prática pedagógica foi muito mais do que cumprir horas ou aplicar planificações. Foi sobre aprender que a educação se faz de momentos assim, daqueles que nos pegam desprevenidos e nos mostram o verdadeiro impacto do nosso trabalho. Sem dúvida que os alunos foram os meus maiores mestres. Eles me ensinaram que uma aula não se mede apenas pelos conteúdos dados, mas pelos laços criados. Que um "obrigada, professora" dito com sinceridade vale mais que qualquer avaliação positiva. E que, por vezes, são as crianças, com a sua pureza, que nos devolvem a fé que tínhamos perdido em nós mesmos.



Hoje, termino esta etapa diferente de como comecei. Mais segura, mas consciente de que a dúvida faz parte do crescimento. Mais preparada, mas sabendo que há sempre mais para

aprender. E, acima de tudo, mais certa do que nunca de que isto, esta missão de educar é o que quero para a minha vida. Levo comigo não apenas os registros, as planificações ou as avaliações, mas o abraço apertado de todos os alunos no último dia, os desenhos cheios de cores que me ofereceram, o vídeo que guardarei para sempre no meu telemóvel/computador e no meu coração. Porque estes são os verdadeiros tesouros da docência, os que nos acompanham nos dias difíceis e nos lembram: *sim, vale a pena.*

Aos meus alunos, à professora cooperante, à Carolina, à professora supervisora e a todos os que fizeram parte desta caminhada, o meu mais profundo obrigada. Esta etapa terminou, mas o que construímos juntos ficará para sempre. E agora, sigo em frente, levando na “mala” as ferramentas que adquiri, mas, principalmente, a chama que eles reacenderam em mim, a de que ser professora não é apenas o que eu faço, mas quem eu sou.



Referências Bibliográficas

- Fagundes, T. B. (2014). A natureza da reflexividade do professor: delineando uma proposta sobre o professor reflexivo. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 16(1), 105-115. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18897/9993>
- Schneider, E. C., & Alves, A. L. (2023). A importância do vínculo afetivo na aprendizagem escolar. In M. I. S., Carvalho, *Educação – As principais abordagens dessa área* (Vol.2, pp. 60-71). Seven Editora. <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-006>

APÊNDICE XXII- REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 26 A 28 DE MAIO DE 2025

Com o término de mais uma semana de prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico e com o aproximar do final deste percurso formativo, torna-se fulcral realizar uma reflexão crítica e consciente sobre as experiências e aprendizagens adquiridas. Esta análise é especialmente relevante para consolidar o meu desenvolvimento profissional enquanto futura professora, valorizando os momentos mais significativos da semana da Carolina e o meu papel de professora observadora. Um processo que Alarcão (2001) caracteriza como essencial para a (trans)formação contínua do professor.

Faltam apenas duas semanas para o fim da prática pedagógica e o tempo passou a correr. Quando olho para trás, percebo o quão grande foi a evolução, tanto da Carolina como minha. Chegámos com receios, cautelosos, a observar tudo e todos à nossa volta. Aos poucos, saímos da nossa “zona de conforto” e arriscámos. Crescemos, é certo, por vezes com medo, mas também com a convicção de que todo este processo é fundamental para a nossa formação, tanto a nível pessoal como profissional. Estar numa sala com 22 alunos, cada um com níveis de aprendizagem distintos, ritmos de trabalho variados e comportamentos muito diferentes, uns muito calmos, outros desafiantes, outros mais reservados ou impulsivos é, sem dúvida, um verdadeiro desafio. Ser professor exige muito mais do que dominar os conteúdos. É necessário ter empatia, paciência, capacidade de adaptação, escuta ativa e, sobretudo, uma enorme dedicação. Implica olhar para cada aluno como um ser único, com necessidades próprias, e encontrar formas de os motivar, apoiar e orientar, respeitando as suas individualidades e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

A importância das revisões realizadas no dia anterior às avaliações tornou-se essencial ao longo desta semana, não só para esclarecer os conteúdos lecionados, mas também como uma ferramenta de diagnóstico. Através das dúvidas colocadas e das respostas dos alunos, foi possível identificar com maior precisão as suas dificuldades, o que permite ajustar intervenções futuras de forma mais eficaz e diferenciada.

Esta foi uma semana fora do comum, com um ritmo mais acelerado e cheia de acontecimentos que retiraram a turma da rotina. A visita do fotógrafo, as provas orais de inglês e toda a agitação após o lanche trouxeram uma energia diferente e, com ela, alguns comportamentos mais desafiantes. Situações como estas fazem-me lembrar o quanto a previsibilidade e a organização são fundamentais para manter o equilíbrio dos alunos. Afinal, ninguém (nem mesmo nós, adultos!) consegue lidar com mudanças bruscas. No meio de tanta agitação, as reações deles foram apenas um reflexo natural da excitação e da rutura da rotina.

No entanto, no meio da correria, houve um momento em particular que ficou comigo. Um aluno partilhou, de forma sincera, que não se sentia ajudado pelas aulas de apoio fora da sala de aula. As suas palavras poderiam soar como uma crítica, mas preferi vê-las como um convite à reflexão: *será que esses momentos estão realmente a ter um impacto significativo para o aluno?* A honestidade dele, ao reconhecer que a minha postura tranquila e disponível o ajudava, reforçou algo em que sempre acreditei: a relação

próxima, empática e atenta que construímos faz toda a diferença. Por vezes, são essas pequenas partilhas que nos mostram o impacto silencioso (e poderoso) do nosso papel como professores. Gardner (1995) defende que, quando os alunos compreendem como aprendem, tornam-se arquitetos da própria educação, o que me fez refletir sobre a importância de ajudá-los a desenvolver essa consciência.

Alarcão (2022) acrescenta que “para conhecer é preciso pensar. Em vez de uma cabeça bem cheia ...reclama-se uma cabeça bem feita ... e uma cabeça bem feita é a que é capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente” (s/p). Neste sentido, conhecer não é apenas “consumir” ou memorizar conteúdos, mas sim ser capaz de estabelecer relações, identificar aspetos, questionar pressupostos e construir significados próprios a partir das informações consultadas (metacognição). A informação por si só não é conhecimento, este só é adquirido quando é compreendida, interpretada e integrada num conjunto mais amplo de saberes e experiências. Isso exige capacidades cognitivas, como a análise, a síntese, a avaliação e a criatividade, que caracterizam um pensamento autónomo e crítico.

No que diz respeito ao desempenho da Carolina, confesso que, no meio do turbilhão desta semana, senti um certo peso por não ter conseguido dedicar a atenção que ela merecia. Há dias em que as exigências nos arrastam e, mesmo com as melhores intenções, esbarramos no limite das horas. Mas foi precisamente nessa lacuna que algo belo me surpreendeu, ao vê-la ali, paciente e presente com os alunos, lembrei-me de que o cuidado, mesmo quando não é diretamente observado, permanece. Veiga et al. (2014) afirmam que

o professor cuidadoso é (...) aquele que estabelece adequadas expectativas académicas para os seus alunos e utiliza práticas instrucionais facilitadoras do sucesso académico; manifesta-se, também, na utilização de um tom positivo, no suporte ao desenvolvimento das tarefas e na asserção de que os alunos compreendem as aulas (...) tendem a valorizar os professores que investem na construção de uma relação interpessoal positiva [...]. (p.1900)

São nesses momentos, muitas vezes breves, que descobrimos novas formas de resolver um conflito, de acolher um aluno ou simplesmente de respirar no meio do caos. E, no caso da Carolina, fiz questão de estar ali não só como observadora, mas como parceira, pronta para tirar fotocópias, resolver imprevistos ou simplesmente garantir que ela pudesse focar nas aulas com tranquilidade. Compreendi, mais uma vez, que a observação mútua entre colegas não é só uma ferramenta pedagógica é um ato de generosidade. Quando nos permitimos parar para ver o outro em ação, estamos a dizer: “*o teu trabalho importa, e eu quero aprender contigo*”.

Talvez a aprendizagem mais valiosa aqui seja a da humildade, mesmo quando preparamos tudo antecipadamente (e eu sou a primeira a querer controlar cada detalhe!), a vida insiste em nos lembrar que algo pode falhar. E está tudo bem. Porque, no fim, o que fica não é a perfeição, mas a certeza de que não estamos sozinhos. Há sempre alguém para estender a mão, ajustar o que escapa ou simplesmente sorrir no meio do desencontro. E é nessa cumplicidade feita de gestos pequenos e disponibilidade silenciosa que transformamos limitações em possibilidades. Perrenoud (2000), destaca que o bom professor não é aquele que tem tudo sob controle, mas que sabe navegar na incerteza, uma ideia que ressoou

profundamente em mim. São nesses gestos simples, mas intencionais, que encontramos inspiração para crescer juntas. Apesar dos dias intensos, esta semana trouxe aprendizagens valiosas para eles e para mim. Mais uma vez, a escuta, a flexibilidade e a capacidade de adaptar-me mostraram-se essenciais. São esses os fios que entrelaçam uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora.

Não poderia deixar de falar do projeto dos avós, uma experiência tão rica que transcendeu as paredes da sala de aula. Foi profundamente comovente observar os alunos completamente absorvidos no processo de dar vida aos dados que recolheram nas entrevistas. Enquanto construía gráficos de barras coloridos e transformavam números em gráficos circulares digitais, algo mágico acontecia, a matemática deixava de ser abstrata para se tornar uma linguagem viva, repleta de histórias para contar.



Havia uma luz particular nos olhos dos alunos quando, após horas de trabalho, finalmente visualizavam o resultado concreto de seus esforços. Aquele momento de “Eureka!” quando os números se transformavam em narrativas visuais é exatamente o que dá sentido ao nosso trabalho enquanto professoras. Alimenta a alma, sim, mas também reafirma uma verdade essencial: *a aprendizagem significativa acontece quando o conhecimento deixa de ser algo a ser decorado para se tornar uma ferramenta de expressão e conexão humana*. E talvez o mais bonito tenha sido perceber como, ao representar as histórias dos avós, os alunos estavam inconscientemente produzindo sua própria história coletiva onde a colaboração, a criatividade e o respeito pelas diferentes perspectivas eram os verdadeiros protagonistas. São esses os projetos que ficam gravados não apenas no caderno, mas no coração. E que nos lembram, a nós professoras, do poder transformador que temos nas mãos quando ousamos ensinar com significado e afeto. Em síntese, esta semana confirmou que ensinar é um ato humano, exigente, mas profundamente transformador. E que o verdadeiro crescimento profissional acontece quando nos permitimos parar, observar, escutar e refletir com humildade sobre os outros e sobre nós mesmos.

Ser professora não é saber tudo, mas é estar sempre disposta a aprender para poder ensinar.



Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.

Alarcão, I. (2022). Capítulo 1 – Alunos, professores e escola face à sociedade da informação, *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 8). Cortez editora.
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=R9yaEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=related:BkVIXsGZ75cJ:scholar.google.com/&ots=xFMZLQPuco&sig=VZPBegggMJmLx311p4scqVBgnKo#v=onepage&q&f=false>

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Artmed.

Veiga, F. H., Taveira, S., Caldeira, S., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e acção dos professores: Uma revisão da literatura. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1895- 1905). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/17649/1/Livro_Atas_ICIEAE_acao%20dos%20professores_rl.pdf

APÊNDICE XXIII- REFLEXÃO INDIVIDUAL DA SEMANA DE 31 A 2 DE ABRIL DE 2025

Com o culminar da segunda semana de prática pedagógica no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, junto de uma turma do 4.º ano, considero pertinente realizar uma reflexão crítica sobre esta experiência, na qualidade de futura professora. Esta análise incide sobre dois aspetos fundamentais: o papel da Carolina enquanto professora e as minhas vivências em sala de aula.

A semana foi marcada pela intensidade e rapidez do quotidiano escolar, numa escola dinâmica, repleta de projetos, datas comemorativas, interações com elementos externos e aplicação de fichas de avaliação. A rotina revelou-se exigente e, tanto eu como a Carolina e a professora, sentimos o tempo a esgotar-se rapidamente, dificultando a gestão dos conteúdos e levando a que algumas tarefas ficassem inacabadas ou atrasassem a planificação do dia. Se tivesse de dar um título a esta semana, chamaria **“Pausa para pensar: A Educação nos tempos rápidos”**, pois refletiu a necessidade de parar, mesmo que por breves instantes, para compreender os desafios e exigências deste ritmo acelerado. Este, iniciou-se já na semana anterior, quando a planificação teve de ser ajustada duas ou três vezes devido aos diversos eventos escolares e à semana da leitura. No entanto, graças ao trabalho de equipa entre mim, a Carolina e, claro, a professora [REDACTED] que tem sido um pilar essencial nesta prática pedagógica, conseguimos garantir que tudo se organizasse e que as atividades fossem planificadas e concretizadas com sucesso.

A prestação da Carolina em contexto de sala de aula revelou-se globalmente muito positiva, destacando-se pela competência demonstrada em aspetos fundamentais da prática docente. A sua capacidade de gerir o ambiente de aprendizagem foi notável, criando condições propícias ao desenvolvimento das atividades planeadas. As suas explicações foram claras e adequadas ao nível cognitivo dos alunos, demonstrando um bom domínio dos conteúdos. A disponibilidade permanente para apoiar os alunos, respondendo às suas dúvidas e necessidades, foi outro ponto forte da sua intervenção pedagógica. No entanto, importa referir que, em alguns momentos de maior agitação da turma, se verificou que certos elementos previamente preparados não foram implementados. Esta situação, perfeitamente compreensível no complexo contexto da sala de aula, pode ser entendida à luz das reflexões de Alarcão (2011) sobre a natureza dinâmica e imprevisível da prática docente, onde o professor está constantemente a tomar decisões em tempo real, adaptando-se às circunstâncias.

Um exemplo concreto desta necessidade de adaptação ocorreu durante a atividade do jogo dos verbos na aula de Português. Embora a dinâmica proposta fosse pedagogicamente válida, observou-se que a mera verbalização das respostas pelos alunos se revelou insuficiente para garantir a compreensão global da turma. A minha sugestão de registo escrito no quadro com o verbo no infinito entre parênteses revelou-se uma estratégia metacognitiva valiosa, facilitando a análise comparativa e promovendo a autonomia dos alunos na verificação das suas respostas. Posteriormente complementada com a proposta da professora de os alunos realizarem o registo nos cadernos, mostrou-se particularmente

eficaz. Esta estratégia veio reforçar a importância dos suportes visuais na construção do conhecimento, já que permitiu maior concretização dos conceitos abstratos, a possibilidade de a turma observar e verificar e a criação de um registo permanente para que os alunos possam consultar mais tarde.

No que diz respeito a outro momento que observei e refleti, foi na aula de Matemática, a Carolina demonstrou uma postura pedagógica atenta e interventiva, revelando uma sensibilidade particular para as dúvidas dos alunos. A estratégia de fazer pausas durante o vídeo para explicar conceitos mostrou-se eficaz, permitindo uma melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. No entanto, a abordagem à estimativa do quociente apresentou aspetos que merecem reflexão. Embora matematicamente correto, o vídeo propunha a resolução de $180 \div 15$ através da procura do produto na tabuada do 15, método que pode revelar-se pouco eficiente na prática pedagógica, especialmente para alunos do 4.º ano, que tendem a recorrer naturalmente a números de referência como 2, 5, 10 ou 100 nas suas estratégias de cálculo. No meu lugar, começaria por questionar os alunos sobre como resolveriam a operação, permitindo que apresentassem as suas estratégias espontâneas. Num segundo momento, os métodos informais devem ser validados e valorizados, enfatizando a importância da flexibilidade no cálculo mental. Só depois introduziria a solução do vídeo como mais uma alternativa possível, explicando que diferentes contextos podem exigir abordagens diferentes. Por fim, deixaria os alunos explorar os problemas em grupo para efetuarem comparações das estratégias, discutindo o que cada um fez ou como fazer.

Os professores eficazes criam ambientes de aprendizagem produtivos centrando-se naquilo que pode ser alterado, tal como aumentar a motivação dos alunos e encorajar o desenvolvimento do grupo” (Arends, 1995, p.130). A Carolina demonstrou um desempenho profissional notável durante as aulas observadas, destacando-se pela sua postura sempre positiva e construtiva. Mesmo perante os desafios inerentes à gestão de sala de aula, manteve invariavelmente uma atitude acolhedora que contribuíram significativamente para criar um ambiente de aprendizagem propício e estimulante. A sua disponibilidade para acolher sugestões e ideias revela uma postura profissional madura e reflexiva. A sua capacidade de receber feedback de forma construtiva e de o aplicar à sua prática é particularmente valiosa para a prática pedagógica. Como refere Ribeiro (2005), a “capacidade de refletir emerge quando há um reconhecimento de um problema, [...] estando aberto a novas hipóteses e dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (p. 40).

Os momentos de reflexão conjunta após cada aula proporcionam um valioso espaço de crescimento mútuo. Estas conversas não só aperfeiçoaram as estratégias pedagógicas da Carolina, como também enriqueceram a minha própria prática enquanto observadora. Esta reciprocidade no processo formativo criou um círculo honesto de partilha e desenvolvimento profissional que espelha bem o potencial da colaboração entre pares pedagógicos no contexto.

O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor. (Oliveira & Serrazina, 2002 p.5)

Mesmo nos momentos mais desafiantes da aula, a Carolina soube manter o foco nos objetivos pedagógicos, sem perder a capacidade de escuta ativa e de adaptação às necessidades emergentes. Do meu ponto de vista, foi difícil observar o papel da Carolina em outros momentos, já que me encontrei ocupada a terminar materiais ou a apoiar os alunos com maior dificuldade noutros trabalhos em sala de aula. O apoio que dei aos alunos que necessitavam de acompanhamento em sala de aula, na gestão de emoções ou até nas leituras de prova impossibilitou-me de estar mais atenta. Contudo, penso que a reflexão sobre o papel da Carolina foi significativa.

Durante a observação da aula de Matemática, foi possível identificar claramente diferentes níveis de desenvolvimento das competências matemáticas entre os alunos. Enquanto alguns grupos demonstravam facilidade no cálculo mental e na resolução de problemas, outros revelavam dificuldades significativas, particularmente na transposição do pensamento matemático para o registo escrito e na comunicação dos respetivos processos de raciocínio. Acompanhei mais de perto dois grupos que, apesar de compreenderem conceptualmente as operações matemáticas, enfrentavam desafios consideráveis ao tentarem organizar o seu pensamento e estruturar os cálculos na divisão. Como professora, assumi um papel de mediadora do processo de aprendizagem, procurando estimular o pensamento matemático através de questões orientadoras. Abaixo, na nota de campo, encontra-se um exemplo desse momento.

Nota de campo do dia 2 de abril durante a aula de matemática

Enquanto acompanhava os alunos na resolução dos problemas propostos na folha de papel de cenário pela professora Carolina, reparei que um dos grupos demonstrava dificuldades na resolução da seguinte questão:

"Uma editora imprimiu 84 600 livros e organizou-os em paletes, colocando 60 livros em cada paleta. Quantas paletes foram necessárias para armazenar todos os livros?"

Aproximei-me do grupo e percebi a sua hesitação.

M: Professora, não estamos a conseguir.

A: Não dá. Desistimos. É muito difícil

Professora: Mas reparei que já conseguiram subtrair um valor, 60 000. Multiplicaram $1\ 000 \times 60 = 60\ 000$. E ao dividendo 84 600 subtraíram 60 000.

M: Sim, mas, a partir daqui, já não conseguimos.

Professora: Que valores têm agora?

C: Temos 24 600.

Professora: Então, multiplicar por 1 000 já não é possível, certo?

M: Sim, porque ultrapassaria o valor que temos.

Professora: Exato. E será que não pode ser metade?

M: Metade de 1 000?

Alunos: SIM, 500.

Professora: Sim.

M: Mas 5×6 é 30. Logo, $500 \times 60 = 3\ 000$, ultrapassa.

Professora: Isso mesmo. Então, 500 não pode ser. Mas poderá ser...?

M: 400, porque $4 \times 6 = 24$.

C: Sim, e assim dá 24 000.

Professora: Muito bem!

Os alunos registaram o 40 no quociente e subtraíram 24 000 a 24 600.

M: Mas ainda sobra 600. Ah! Agora é só multiplicar por 10 e temos 600!

Professora: Então, conseguiram ou não?

Alunos: Sim! Obrigada, professora!

Professora: De nada! Mas eu não fiz nada, foram vocês que pensaram!

Ao acompanhar a resolução do problema de divisão, vivi um momento profundamente significativo enquanto professora. A dificuldade expressada pelos alunos, “Não dá. Já desistimos. É muito difícil”, ressoou em mim não apenas como desafio profissional, mas também como uma lembrança vívida das minhas próprias dificuldades com a matemática enquanto aluna. Essa identificação emocional me levou a adotar uma abordagem cuidadosa e empática, começando por validar o esforço que já haviam realizado. Ao destacar que já haviam conseguido subtrair 60.000 de 84.600, quis mostrar que estavam no caminho certo, mesmo que ainda não tivessem chegado ao resultado. De acordo com Hamre e Pianta (2007, como citado em Veiga et al., 2014) “destacam as interações professor-alunos como determinantes para o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, considerando três dimensões da atuação do professor: o suporte emocional, a organização e o apoio à instrução” (p.189).

As questões que formulei foram concebidas para os guiar sem lhes dar a resposta. Ao questionar sobre os valores com que estavam a trabalhar e sugerir que considerassem metade do multiplicador anterior, estava a tentar ajudá-los a estabelecer pontes entre o que já sabiam e o novo desafio. Percebi que precisavam de ajuda para organizar o pensamento e compreender as relações numéricas que não lhes eram evidentes de imediato. Esta experiência mostrou-me, na prática, a importância da paciência e da escuta atenta no processo de ensino. Como professora, o meu papel não era dar respostas, mas sim criar condições para que eles próprios chegassem às soluções. A afirmação final de que foram eles que pensaram não foi apenas uma estratégia pedagógica, mas uma convicção genuína de que a aprendizagem mais significativa acontece quando os alunos se apropriam ativamente do conhecimento. Reforçou a minha convicção de que os momentos de dificuldade, quando bem acompanhados, podem transformar-se em oportunidades poderosas de crescimento, tanto para os alunos como para o professor.

Outro aspeto da minha ação foi o reconhecimento de que os alunos conseguiram realizar a tarefa de forma autónoma, o que lhes promoveu o sentimento de competência e confiança nas suas capacidades. O mérito é dos alunos, pois, demonstraram um raciocínio proporcional ($4 \times 6 = 24$, logo $400 \times 60 = 24\ 000$), e estabeleceram relações entre as operações. Arends (1995) refere que “a principal descoberta é a de que ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos do que outros ambientes” (p. 116). A minha intervenção não foi nada menos do que uma mediação, que transformou uma situação de bloqueio numa experiência de aprendizagem significativa. Este momento não só contribuiu para o desenvolvimento de competências matemáticas, como também favoreceu a resiliência face aos desafios, a confiança nas capacidades de raciocínio, a capacidade de autorregulação e, o mais importante, o prazer na descoberta matemática. Veiga et al. (2014) afirmam que

o professor cuidadoso é (...) aquele que estabelece adequadas expectativas académicas para os seus alunos e utiliza práticas instrucionais facilitadoras do sucesso académico; manifesta-se, também,

na utilização de um tom positivo, no suporte ao desenvolvimento das tarefas e na asserção de que os alunos compreendem as aulas (...) tendem a valorizar os professores que investem na construção de uma relação interpessoal positiva [...]. (p.1900)

Relativamente a outras vivências, pela primeira vez, sinto que a prática pedagógica está a seguir um rumo saudável e positivo, pois todos os intervenientes estão a remar no mesmo sentido, em prol dos alunos. O trabalho colaborativo e o diálogo dentro da comunidade educativa revelam-se fundamentais, permitindo-me experienciar de forma mais autêntica o verdadeiro papel de professora. Este contacto direto com a realidade da sala de aula, com a dinâmica entre professores, com as exigências burocráticas e com as reuniões de tomada de decisão reforça a importância de uma escola que trabalhe coletivamente para a educação e o bem-estar de todos. A base da escola é, sem dúvida, a comunidade educativa e, neste semestre, em apenas algumas semanas, estamos a viver plenamente o que significa ser escola.



A professora [REDACTED] tem sido um exemplo inspirador dentro desta comunidade. Com um coração enorme, destaca-se por duas qualidades que, por vezes, são difíceis de encontrar: empatia e abertura. Sempre que lhe apresentamos a nossa opinião, ouve-nos atentamente, sem se sobrepôr ou fazer juízos de valor, reconhecendo o nosso início de percurso profissional e incentivando-nos a crescer. Está sempre disponível e receptiva a novas perspetivas. A disponibilidade e a empatia da professora [REDACTED] têm sido extremamente importantes nesta última fase do nosso mestrado, em que a pressão é redobrada. Estamos a enfrentar uma carga de trabalho significativa, com inúmeros trabalhos para entregar, o relatório final para concluir e as avaliações a realizar, o que torna o apoio e a compreensão da professora ainda mais valiosos para nós. Além disso, a relação que estabelece com a turma é verdadeiramente admirável, assentando no respeito e no afeto. Estes valores refletem-se na dinâmica da sala de aula, criando um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentem valorizados e motivados para aprender. Lima (2017) diz-nos que “[...] um bom ponto de partida e a regra número um na minha vida como professor: Afeto” (s/p). Como futura professora, pretendo contribuir para uma escola mais justa e dinâmica, onde cada aluno possa desenvolver seu potencial.

Descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor e descobre a língua que aprendes e descobre-te a ti mesmo como aluno.
(Alarcão, 1996)

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (Org) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGRAW-HIL de Portugal, Lda.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Editorial Presença. Consultado em [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=Gw7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=N%C3%B3voa,+A.+\(2007\).+%22A+Escola+que+temos+e+a+Escola+que+queremos.%22+I&ots=jvtK74FJtV&sig=oK98DPH-5Drmfcy2MZHbYOieLjQ](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=Gw7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=N%C3%B3voa,+A.+(2007).+%22A+Escola+que+temos+e+a+Escola+que+queremos.%22+I&ots=jvtK74FJtV&sig=oK98DPH-5Drmfcy2MZHbYOieLjQ)
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Ribeiro, R. M. (2005). *O papel da reflexão sobre a prática no contexto da formação continuada de professores de Matemática*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11113>
- Veiga, F. H., Taveira, S., Caldeira, S., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e acção dos professores: Uma revisão da literatura. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1895-1905). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

APÊNDICE XXIV- REFLEXÃO INDIVIDUAL DOS DIAS 22 E 23 DE ABRIL DE 2025

Com o culminar de mais uma semana de prática pedagógica no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, junto de uma turma do 4.º ano, considero pertinente realizar uma reflexão crítica sobre esta experiência, na qualidade de futura professora. Esta análise incide sobre dois aspetos fundamentais: as observações essenciais enquanto professora em formação e o papel da Carolina desempenhado no contexto de sala de aula.

Nos últimos dois dias, a gestão do comportamento em sala revelou-se particularmente exigente devido ao elevado nível de ruído por parte dos alunos. Foi implementada uma estratégia de sinalização sonora (campainha) para assinalar momentos de barulho excessivo, com um limite semanal de 20 campainhas. Quando esta metodologia foi introduzida, durante uma das semanas da minha intervenção, a sua implementação correu bem, tendo sido registadas 15 campainhas em três dias, o que indicava algum grau de autorregulação por parte dos alunos. No entanto, após as férias da Páscoa, observou-se uma regressão significativa, num só dia, foram acionadas 17 campainhas. Este número evidencia não só uma quebra acentuada na capacidade de autorregulação dos alunos, mas também a possível necessidade de reajustar a estratégia ou de relembrar, de forma explícita, as regras e os objetivos desta metodologia.

A experiência em sala de aula enquanto professora observadora, especialmente após períodos de interrupção letiva como as férias, revela-se um terreno fértil para observar dinâmicas complexas entre alunos e professores. O barulho excessivo, a agitação e os comportamentos desafiantes de alguns alunos, não são meras perturbações pontuais, mas sim manifestações que exigem uma análise pedagógica cuidadosa. Compreendi que o regresso às aulas após um período de pausa traz consigo uma energia acumulada que se traduz em dificuldades de concentração e maior agitação. A situação atual sugere a importância de refletir com os alunos sobre os comportamentos desejáveis em sala de aula após interrupções letivas, promovendo a corresponsabilização e o envolvimento na construção de um ambiente propício à aprendizagem. Neste sentido, pode revelar-se produtivo emergir conversas e diálogos logo no início das aulas, permitindo que os alunos partilhem experiências e libertem a energia acumulada, antes de se dar início às tarefas letivas. Esta abordagem não só favorece a transição entre contextos como promove o bem-estar emocional e o sentido de pertença ao grupo.

Assim, pensei e refleti sobre duas questões: “Que aprendizagens posso levar para futuras intervenções após períodos de interrupção letiva?” e “como posso antecipar e prevenir estas situações no futuro?”

Que aprendizagens posso levar para futuras intervenções após períodos de interrupção letiva?

A primeira e mais relevante aprendizagem decorrente desta semana centra-se na necessidade imperativa de desenvolver estratégias pedagógicas específicas para o período de regresso às aulas. Constatou-se que a simples retomada linear das atividades

acadêmicas, sem considerar o intervalo de tempo decorrido, se revela insuficiente e inadequada às necessidades reais dos alunos. Os alunos regressam ao contexto escolar carregados de vivências e energias acumuladas durante o período de interrupção, as quais necessitam de acolhimento e orientação pedagógicas adequadas. Neste contexto, a implementação de dinâmicas de partilha coletiva, como círculos de diálogo orientados, assume particular relevância enquanto estratégia facilitadora do processo de transição. Estas atividades não só permitem a expressão emocional das experiências vivenciadas durante o período de interrupção letiva, como também possibilitam a reconstrução do sentido de comunidade escolar. Um segundo aspeto fundamental reside na reconfiguração das estruturas normativas e rotineiras da sala de aula. A experiência prática demonstrou que os pactos comportamentais estabelecidos antes da interrupção sofrem um desgaste natural a nível da memória e da motivação, mesmo em períodos de interrupção letiva relativamente curtos.

Como refere Zimmerman (2000, citado por Basso & Abrahão, 2018), “o aluno se autorregula quando participa ativamente, do ponto de vista metacognitivo, motivacional e comportamental, do seu próprio processo de aprendizagem” (p.497). Esta perspetiva sustenta a importância de reconstruir participativamente as regras e o respeito em sala de aula. Neste âmbito, planeia-se implementar futuramente a elaboração colaborativa de "acordos de turma" após a interrupção, nos quais os alunos assumirão um papel ativo na reformulação e representação gráfica das regras de convivência.

No que se refere à gestão do comportamento, a experiência com a campanha revelou a importância de adaptar as estratégias ao contexto específico do período pós-férias. De acordo com Durkin e Biddle (1974, citado em Cancela & Leal, 2011), "a gestão da sala de aula é condição necessária para a aprendizagem cognitiva; se o professor não conseguir resolver os problemas desta esfera, podemos esquecer o resto do ensino" (p. 4169). Logo é necessário estabelecer metas realistas e graduais para o regresso, aceitando que possa haver um período de readaptação. Em vez de esperar que os alunos retomem imediatamente o mesmo nível de autorregulação que apresentavam antes das férias, é necessário elaborar um plano com uma progressão mais gradual e objetivos alcançáveis a curto prazo.

A experiência desta semana ensinou-me que os períodos após as interrupções letivas não devem ser vistos como obstáculos, mas sim como oportunidades para reforçar vínculos, reavivar o contrato pedagógico e implementar estratégias inovadoras. A chave parece estar no equilíbrio entre a flexibilidade para acolher as necessidades emocionais dos alunos e a firmeza necessária para restabelecer progressivamente as rotinas de aprendizagem. São estas aprendizagens que pretendo aplicar nas minhas futuras intervenções, transformando os desafios do período pós-férias em momentos de crescimento coletivo.

Como posso antecipar e prevenir estas situações no futuro?

A experiência prática demonstrou que períodos de interrupção letiva exigem uma abordagem pedagógica diferenciada no retorno às atividades escolares. Como profissional em formação, compreendi que o sucesso desta transição depende de três pilares fundamentais: preparação antecipada, flexibilidade metodológica e acompanhamento sistemático. Como refere Arends (2008) “os professores eficazes têm um conjunto de estratégias de gestão que utilizam conforme as situações exigem” (p. 172).

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (Alarcão, 1996, p. 174)

Antes do período de pausa, deve-se preparar materiais e estratégias específicas para os primeiros dias de retorno, antecipando possíveis desafios. No período de transição propriamente dito, é essencial adotar uma postura pedagógica que equilibre acolhimento emocional e progressiva retomada dos conteúdos. Isso implica repensar a estrutura das aulas, os métodos de gestão de sala e a abordagem curricular, adaptando-os às necessidades específicas deste momento. A reconstrução das rotinas deve ser gradual, permitindo que os alunos se readaptem ao ritmo sem ruturas repentinas. Um aspeto crucial é a reformulação das estratégias de gestão comportamental. As regras e sistemas implementados antes da interrupção podem precisar de ser revisitados e reforçados, com paciência e consistência. É importante estabelecer metas para este período de transição, identificando os pequenos progressos e ajustando as abordagens conforme a resposta da turma.

Outro momento que pretendo refletir é sobre o comportamento do aluno A que se tem revelado um dos desafios mais complexos da minha prática pedagógica. Quando atira os materiais ao chão, recusa-se terminantemente a participar nas atividades, afirmando “Já sei tudo, não tenho que fazer” ou se coloca estrategicamente atrás da porta, como que antecipando a sua saída. O A não está apenas a manifestar desinteresse, está, provavelmente, a comunicar algo mais profundo que ainda não conseguimos decifrar. Na minha experiência com esta turma do 4.º ano, observei que as estratégias convencionais de gestão de comportamento mostraram-se insuficientes. As intervenções discretas, os combinados estabelecidos em conversas individuais (seja por mim, pela Carolina ou pela professora [REDACTED]) e os sistemas de recompensa que funcionam com outros alunos parecem perder eficácia com o aluno A. Há momentos em que me questiono: será que estamos perante um caso que excede as minhas competências enquanto professora generalista?

A dinâmica que se estabeleceu na turma é particularmente preocupante. Os colegas, num mecanismo de autoproteção coletiva, começaram a afastar-se dele, criando involuntariamente uma situação de exclusão. O paradoxo é evidente: quanto mais a turma tenta não alimentar os comportamentos disruptivos, mais o aluno A parece sentir-se rejeitado, entrando num círculo vicioso de ações cada vez mais extremas para chamar a atenção. De acordo com Almeida e Lourenço (2010), “os jovens que experienciam atitudes de repulsa de uma forma continuada, por parte dos seus colegas, levam essas vivências negativas para as suas vidas, bem como para os diferentes contextos em que estejam inseridos” (p.26)

Num exercício de reflexão, imaginei como seria intervir sem a presença da Carolina ou da professora ■■■. As tentativas em parceria com a professora ■■■ revelaram a complexidade do caso. Quando trabalhamos em conjunto, conseguimos dividir atenções enquanto a Carolina conduzia a aula, eu dediquei-me mais ao aluno A e aos seus comportamentos. No entanto, esta não é uma solução sustentável a longo prazo. Precisamos de desenvolver estratégias que permitam ao aluno avançar mesmo quando está apenas com uma professora na sala.

Algumas questões permanecem sem resposta: O que desencadeia exatamente estes comportamentos? Será uma dificuldade de aprendizagem não identificada? Um problema emocional ou familiar? Ou simplesmente um padrão estabelecido que o aluno não sabe como quebrar? A ausência de razões explícitas torna o desafio ainda maior, mas também mais urgente para decifrar. Neste percurso, tenho aprendido que educar é também saber quando precisamos de ajuda. Talvez seja o momento de envolver mais ativamente a psicóloga, de contactar a família para uma conversa franca (o que aconteceu esta semana, mas parece sem sucesso), ou mesmo de considerar uma avaliação mais especializada. O importante é não desistir de encontrar a chave que permita ao aluno A expressar as suas dificuldades de forma mais adaptativa e, principalmente, redescobrir o prazer de aprender.

Esta situação tem-me mostrado que os alunos mais desafiadores são, muitas vezes, os que mais nos ensinam sobre a complexidade do ensino. Eles testam não apenas as nossas estratégias pedagógicas, mas também a nossa capacidade de manter viva a crença no potencial de cada aluno, mesmo quando esse potencial parece bem escondido atrás de comportamentos difíceis. O caminho não será simples, mas cada pequeno progresso, por mínimo que seja, trará consigo lições valiosas para a minha formação como professora.

Relativamente ao papel da Carolina, esta assumiu um papel positivo e firme na gestão das divergências em sala de aula, especialmente face ao barulho constante e aos comportamentos desafiadores do aluno A. Embora, por vezes, se notasse algum cansaço da sua parte devido às repetidas interrupções para aguardar pelo silêncio dos alunos ou as chamadas de atenção para o número de campanhas estipulado para a semana, revelaram-se essenciais para restabelecer o ambiente de aprendizagem e reforçar a necessidade de um clima tranquilo para o trabalho coletivo.

Como refere Roldão (2009), estas paragens estratégicas são fundamentais para uma gestão eficaz da sala de aula. Não só permitem recuperar o foco nas atividades, como também ajudam os alunos a interiorizar regras e limites, promovendo a sua autorregulação. A consistência desta abordagem, ainda que exigente, é crucial para que os alunos compreendam que o silêncio não é uma imposição arbitrária, mas sim uma condição necessária para o bom funcionamento da turma.

A postura da Carolina demonstrou um equilíbrio adequado entre firmeza e paciência, elementos-chave para uma gestão pedagógica eficaz. O cansaço pontual não invalida o seu trabalho, mas reforça a importância da gestão de comportamentos ou da implementação de práticas colaborativas entre professoras. Nas aulas observadas, foi perceptível que o ritmo por vezes se tornou demasiado acelerado, com uma quantidade significativa de conteúdos a serem abordados num curto espaço de tempo. Esta dinâmica pode criar uma sensação de “correria” que, a longo prazo, pode comprometer a qualidade da aprendizagem, especialmente para os alunos que necessitam de mais tempo. A Carolina demonstrou uma excelente prática ao reservar sempre tempo para a correção das tarefas com a turma, um aspeto fundamental que permite esclarecer dúvidas e consolidar conhecimentos. No entanto, para otimizar ainda mais o tempo de aula, seria vantajoso considerar uma redução no número de atividades propostas em cada aula, privilegiando a qualidade em detrimento da quantidade.

Uma estratégia será a implementação de um “Plano B”, com atividades adicionais ou desafios complementares para os alunos que terminam as tarefas mais rapidamente. Estas atividades poderiam incluir exercícios de aprofundamento, tarefas criativas ou até pequenos projetos relacionados com o tema em estudo. Desta forma, todos os alunos teriam oportunidade de trabalhar ao seu próprio ritmo, sem que os mais rápidos fiquem desocupados ou os mais lentos se sintam pressionados. Em suma, a gestão do tempo e das tarefas em sala de aula é um equilíbrio delicado, mas essencial para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Em síntese, esta semana proporcionou aprendizagens valiosas que irei incorporar na minha prática futura, a importância de planear estratégias específicas para transições após interrupções, a necessidade de flexibilizar metodologias face a realidades complexas como a do aluno A, e a consciência de que a gestão eficaz da sala de aula é um processo dinâmico, que beneficia da reflexão contínua e do trabalho colaborativo. Estas experiências constituem um passo significativo no meu percurso de formação, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos.

Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.

Augusto Cury

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I., Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (171-192). Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGRAW-HIL de Portugal, Lda.
- Almeida, M. O. A. P., & Lourenço, A. A. (2010). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: a importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 18-31.
<https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427069003.pdf>
- Basso, F. P., & Abrahão, M. H. M. B. (2018). Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. *Educação & realidade*, 43(2), 495-512.
<https://doi.org/10.1590/2175-623665212>
- Cancela, J., & Leal, T. (2011). Qualidade do ambiente nas salas de aula do 1.º ciclo do ensino básico: contributos para o estudo das interações professor-alunos. In *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/60992/2/84181.pdf>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2.ª ed.). Fundação Manuel Leão.

APÊNDICE XXV- AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS DOS EDUCANDOS PARA O ESTUDO



Autorização para a recolha de dados dos Educandos

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

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

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

Com os melhores cumprimentos,

Adriana Silva

Carolina

Autorizo

Não autorizo

Encarregado de Educação,

APÊNDICE XXVI- FICHA DO MANUAL DQP- DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIA

MANUAL DQP - Avaliação

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

OBSERVADOR.....

DATA.....

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA..... SEXO..... IDADE.....

N.º DE CRIANÇAS PRESENTES N.º DE ADULTOS PRESENTES.....

Descrição de períodos de 2 minutos cada	(M) Manhã/ (T) Tarde					Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
HORA															
HORA															
HORA															

APÊNDICE XXVII- MODELO DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA

Observador:

Data:

Nome da criança:

Idade:

Tipos de materiais disponibilizados:

(M) Manhã (T) Tarde

Tipos de brincar



Nível de envolvimento



Descrição de períodos de 2 minutos cada	Interações	Físico/Motor	Exploratório/	Construtivo	Faz de conta	Indicadores:				
						5	4	3	2	1
Hora:										
DESCRIÇÃO										

APÊNDICE XXVIII- TRANSCRIÇÕES DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS E RESPETIVA ANÁLISE DA QUARTA SESSÃO

Tabela 5- Transcrições das ações das crianças e respetiva análise





Crianças	Registo fotográfico	Transcrições das ações das crianças	Análise
Joana (2 anos e 4 meses)		<p>“olha para o boião de fruta enquanto coloca a mola branca que tem na mão sobre outra mola branca que está dentro do boião (empilha-a) agarrando a mola de baixo com a mão esquerda e a mola de cima com a mão direita, de modo a equilibrá-las sem as fazer cair.”</p> <p>“A joana agarra o boião com a mão esquerda e coloca a mola azul-clara dentro deste (quase sem dificuldade). Depois, coloca a mola azul ao lado da azul-clara, falhando algumas vezes ao tentar colocá-la dentro do boião. Por fim ...quando consegue, agarra na mola laranja e tenta colocá-la dentro do boião juntamente com as outras duas. Vira, roda e balança a mola para esta entrar no boião.”</p>	<p>A ação da Joana durante o brincar revelou um processo de exploração baseado no empilhamento e no equilíbrio, no qual testa o equilíbrio dos objetos, demonstrando coordenação oculo-manual e controlo no uso das duas mãos em simultâneo.</p>
Miguel (2 anos e 10 meses)		<p>“Olhou para a mola da mão esquerda... olhou novamente para a mola... o Miguel ficou durante uns minutos a olhar para a mola.”</p> <p>“O Miguel aperta a mola numa tentativa de abrir (expressão facial de exercer força), mas a mão escorrega várias vezes na tentativa de a abrir, sem conseguir. Decide então tirar a mola que estava pressa no topo</p>	<p>Esta ação do Miguel, aparentemente simples, foi uma forma de exploração visual e reflexiva, na qual o objeto foi observado com atenção, sugerindo um tempo de análise, curiosidade e, talvez, questionamento silencioso sobre a forma, a textura ou a função do objeto.</p>

		da caixa de cartão, puxa o papel do topo da caixa e tenta colocar as duas molas lá dentro, mas uma acaba por cair para dentro da caixa e a outra para o meio das pernas do Miguel. Ele agarra na mola que caiu”.	
<p>Tiago (2 anos e 7 meses)</p>		<p>“Inclina a caixa e observa o seu interior virando-a de seguida para baixo. Depois, coloca a mão direita dentro da caixa e, com a mão esquerda, agarra a tampa e vira-as. Retira um pedaço de cartão de dentro da caixa.”</p> <p>“Segura a mola azul com os dedos em pinça, tentando abri-la, mas sem êxito. O Tiago utiliza as duas mãos para agarrar a mola enquanto se levanta. Já de pé, circula, olhando sempre para a mola e usa apenas as pontas dos dedos para a segurar”.</p>	<p>Neste excerto, é evidente o interesse que o Tiago tem em compreender a funcionalidade do objeto, recorrendo à observação, à manipulação bilateral e à experimentação do objeto e das suas possibilidades</p>
<p>Ana (2 anos e 10 meses)</p>		<p>“Abre a mola, baixa a cabeça em direção ao fim e puxa-o até à sua boca, onde está a mola. Estica o fio no meio da abertura da mola, larga-a da boca e a mola fica no fio de lã.”</p> <p>“A Ana repara que tem o fio de lã preso na sapatilha e, com o dedo indicador da mão direita, puxa o fio para o soltar. Não consegue e utiliza as duas mãos para se soltar, puxando o fio e tirando a fita do velcro da sapatilha. Volta a utilizar apenas uma mão para puxar o fio preso na sapatilha e consegue tirá-lo, desenrolando-o. Com ajuda da outra mão, estica o fio e passa-o por trás da sapatilha, conseguindo soltar-se.”</p>	<p>A Ana evidenciou a sua capacidade para testar as propriedades dos objetos, neste caso o encaixe entre a mola e o fio de lã, e para observar as consequências das suas ações. A forma intencional como manipulou o corpo, nomeadamente a boca, para auxiliar a tarefa, demonstra competência, criatividade e intenção, características fundamentais na exploração durante o brincar com peças soltas.</p>

<p>André (2 anos e 7 meses)</p>		<p>“Olha para os materiais em cima do tapete e para os amigos, enquanto, com a mão esquerda, tira a tampa do boião, vira-o para o lado com a mão direita e observa a embalagem, rodando-a e olhando para as letras e a imagem de uma pera”.</p> <p>“Olha para dentro do boião, que continha a mola, e toca na mola, empurrando-a. Volta a tentar fechar o boião, rodando a tampa e fazendo pressão, até que a tampa cai no chão... O André coloca a tampa no boião com apenas uma mola azul dentro e roda a tampa, conseguindo fechá-la.”</p>	<p>Durante o brincar, o André manifestou interesse pelas características visuais do objeto (letra, cor e imagem), ao mesmo tempo que revelou atenção ao contexto envolvente. A forma como o André explorou o boião, desenroscando a tampa e rodando-a para o observar. A competência do André em mobilizar simultaneamente capacidades de observação, exploração funcional e motricidade fina. O seu interesse pelas letras, cores e imagens, evidencia uma aprendizagem através do brincar, onde o objeto se transforma num recurso de descoberta tanto visual como funcional.</p>
<p>Madalena (2 anos e 6 meses)</p>		<p>“sacode a caixa para os boiões encaixarem melhor na caixa de cereais e coloca a mão dentro da caixa remexendo os boiões”</p>	<p>A Madalena revelou uma tentativa de reorganização do interior da caixa, procurando encaixar os elementos de forma mais adequada. A ação de sacudir o recipiente, seguida da sua exploração manual introduzindo a mão dentro da caixa para empilhar e encaixar os boiões, demonstra a sua capacidade de experimentar diferentes estratégias para alcançar um objetivo. Esta exploração evidencia não só o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação olho-manual, mas também a manifestação de raciocínio espacial e de resolução de problemas. O gesto de reorganizar e ajustar os objetos reflete a sua intenção de estruturar o espaço de forma funcional, revelando uma aprendizagem ativa e autónoma através do brincar.</p>

APÊNDICE XXIX- TABELA DE EVIDÊNCIAS DE PALAVRAS, SONS E FRASES PRONUNCIADAS PELAS CRIANÇAS DURANTE A SESSÃO 5

Tabela 6-Tabela de evidências de palavras, sons e frases pronunciadas pelas crianças na sessão 5

Crianças	Palavras, sons e frases pronunciadas pelas crianças durante o brincar	Registo fotográfico
Madalena	<p>“Um gelado muito alto” “Um gelado” “badau, badau” “Um gelado muito bom” “Um gelado muito picante” “Isto tu comes”</p>	
André	<p>“ahh” “abrir”</p>	
Amélia	<p>“Ahhhhhh”</p>	
Ana	<p>“Olha aqui a minha bola” “Um, dois e...”. (Bate com o carrinho na garrafa, projetando-o para mais longe.) “Dois”,</p>	
Miguel	<p>“Põe isto, põe” “Não dá” “É muito grande”</p>	