



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Refletindo sobre a Prática Pedagógica na Educação de Infância e no 1.º CEB. Explorar o espaço exterior e os materiais de fim aberto no jogo simbólico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Andreia Filipa Nunes Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves Oliveira

Sílvia Alves Rodrigues Antunes

Leiria, setembro de 2025

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes nas práticas pedagógicas supervisionadas

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestres

- Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves Oliveira

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II | 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

- Professora Doutora Sílvia Alves Rodrigues Antunes

Declaração de Integridade

Declaro que a elaboração do presente relatório foi conduzida com absoluto rigor acadêmico, pautando-se pelos princípios de integridade, honestidade e ética científica. Declaro que recorri à Inteligência Artificial para organização e revisão de texto. Asseguro que não recorri a qualquer forma de plágio, apropriação indevida de ideias ou falsificação de dados, garantindo a veracidade e autenticidade das informações e resultados aqui apresentados.

Respeitei integralmente a conduta ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, assegurando a observância dos princípios de confidencialidade e respeito pelos intervenientes nas Práticas Pedagógicas e no estudo da Dimensão Investigativa. Para salvaguardar a identidade das crianças, educadoras, auxiliares e professores envolvidos no contexto da investigação, foram adotados nomes fictícios ao longo do relatório.

Assumo, assim, total responsabilidade pelo conteúdo deste trabalho, reafirmando o compromisso com os padrões de excelência académica e científica que norteiam a instituição.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me apoiarem incondicionalmente em todas as etapas da minha vida. Foram o suporte que me fez seguir em frente, sem desistir.

À minha irmã, que com infinita paciência me ouviu, aconselhou e acalmou sempre que tudo parecia desmoronar.

Às minhas avós, avó Jeta e avó Dina, que sempre se orgulharam do meu percurso e da pessoa em que me fui tornando.

Ao André, por todo o amor, compreensão e incentivo. Foste paciência e porto seguro — obrigada por estares sempre presente.

À Fá, companheira de todas as horas. Obrigada por estares sempre ao meu lado, por seres a calma quando tudo acelerava e a euforia quando tudo abrandava. Foste o abraço-casa, todos os dias.

À Carol, Ju e Sá, por todas as risadas, lágrimas e cumplicidade. Iluminaram os dias mais cinzentos e fizeram-me sentir em casa mesmo quando ela estava longe.

Às amigas do CRDL — Margarida, Andreia e Sofia — pelo apoio e incentivo para terminar o relatório. Obrigada, miúdas!

À professora Sílvia, pelos momentos de reflexão, que me ajudaram a crescer.

A todas as educadoras e professoras cooperantes que me abriram as portas das suas salas ao longo destes últimos cinco anos, obrigada por me terem ajudado a crescer.

A todas as crianças que cruzaram o meu caminho e tornaram este percurso muito mais bonito, leve e cheio de sentido.

Ao professor Miguel, pelas conversas intermináveis, pelos conselhos certos, por todo o apoio e por partilhar connosco o esforço (e o suor!) de construir uma cozinha de lama.

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi construído no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria nos anos letivos 2022/2023, 2023/2024 e 2024/2025. O seu propósito é refletir sobre as experiências vivenciadas ao longo das quatro Práticas Pedagógicas que integram o plano curricular e apresentar um estudo sobre como os materiais de fim aberto podem potenciar o jogo simbólico, no espaço exterior.

A Prática Pedagógica em contexto de creche possibilitou uma análise aprofundada sobre o papel fundamental das rotinas na organização do dia das crianças, promovendo um ambiente seguro que favorece o seu bem-estar e desenvolvimento. Além disso, a experiência em salas compostas por crianças de diferentes faixas etárias, permitiu compreender as dinâmicas de interação e aprendizagem entre pares. A experiência proporcionada nesta Prática Pedagógica redefiniu profundamente a minha perceção sobre a criança, levando-me a reconhecer a importância do seu envolvimento ativo nas decisões que dizem respeito ao seu quotidiano. Compreendi que a criança deve ser vista como um agente competente e participativo, capaz de tomar decisões quando lhe são disponibilizadas as condições e ferramentas adequadas para o efeito. Este entendimento reforça a necessidade de uma abordagem educativa que valorize a sua autonomia e promova a sua participação ativa nos processos de aprendizagem.

A Prática Pedagógica vivenciada no contexto de jardim de infância proporcionou uma reflexão profunda sobre a valorização do tempo da criança e do papel do educador e a dinâmica dos momentos em grande grupo. A principal aprendizagem extraída desse processo foi a relevância de implementar práticas inovadoras e diversificadas. Neste sentido, um dos aspetos mais enriquecedores desta vivência foi aprender a trabalhar por meio da abordagem por projeto, que se revelou uma metodologia transformadora e extremamente significativa na minha formação.

As experiências pedagógicas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico revelaram-se igualmente enriquecedoras. Enquanto estudante do Mestrado, considero que consegui integrar na Prática Pedagógica a essência lúdica e envolvente da Educação Pré-Escolar. Essa abordagem permitiu tornar as aprendizagens mais envolventes, acessíveis e significativas para as crianças, promovendo um ambiente educativo mais motivador, leve e estimulante.

O estudo de caso, de natureza qualitativa, incidiu sobre a forma como os materiais de fim aberto podem potenciar o jogo simbólico no espaço exterior. O estudo foi desenvolvido no segundo semestre do primeiro ano, no âmbito da Prática Pedagógica em jardim de infância. A recolha de dados foi realizada por meio da observação e do registo videográfico.

O estudo de caso evidenciou que as experiências pessoais das crianças exercem uma influência determinante nas suas interações durante o jogo simbólico, refletindo-se sobretudo na reprodução de papéis familiares e tarefas domésticas. Verificou-se ainda que os materiais de fim aberto, pela sua versatilidade, potenciam este tipo de brincadeira, permitindo múltiplas interpretações e promovendo a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento social, cognitivo e imaginativo das crianças.

Palavras chave

Aprendizagem, espaço exterior, jogo simbólico, materiais de fim aberto, reflexão

ABSTRACT

This supervised teaching practice report was developed as part of the Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching, held at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria in the academic years 2022/2023, 2023/2024, and 2024/2025. Its purpose is to reflect on the experiences gained during the four teaching practices that make up the curriculum and to present a study on how open-ended materials can enhance symbolic play in outdoor spaces.

Teaching practice in a nursery setting enabled an in-depth analysis of the fundamental role of routines in organizing children's days, promoting a safe environment that favors their well-being and development. In addition, the experience in classrooms composed of children of different age groups allowed me to understand the dynamics of interaction and learning among peers. The experience provided by this pedagogical practice profoundly redefined my perception of children, leading me to recognize the importance of their active involvement in decisions that affect their daily lives. I understood that children should be seen as competent and participatory agents, capable of making decisions when provided with the appropriate conditions and tools for this purpose. This understanding reinforces the need for an educational approach that values their autonomy and promotes their active participation in learning processes.

The teaching practice experienced in the kindergarten context provided a profound reflection on the value of children's time, the role of the educator, and the dynamics of large group moments. The main lesson learned from this process was the importance of implementing innovative and diverse practices. In this sense, one of the most enriching aspects of this experience was learning to work through a project-based approach, which proved to be a transformative and extremely meaningful methodology in my training.

The pedagogical experiences in the context of the 1st Cycle of Basic Education proved to be equally enriching. As a student of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education, I believe that I have managed to integrate the playful and engaging essence of Preschool Education into my teaching practice. This approach has made learning more engaging, accessible, and meaningful for children, promoting a more motivating, light-hearted, and stimulating educational environment.

The case study showed that children's personal experiences have a decisive influence on their interactions during symbolic play, particularly reflected in the reproduction of family roles and household tasks. It was also found that open-ended materials, due to their versatility, enhance this type of play by allowing multiple interpretations and fostering children's creativity, autonomy, and social, cognitive, and imaginative development.

Keywords

Learning, outdoor space, open-ended materials, symbolic play, reflection

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iv
Resumo.....	v
Abstract	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Tabelas	xiv
Lista de abreviaturas	xv
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
Capítulo I – A Prática Pedagógica em contexto de creche.....	3
1. Experienciar a creche: da conceção à ação	3
1.1. Conhecendo o contexto e as crianças	3
1.2. Organização do tempo: o valor das rotinas em creche.	4
1.3. O poder da diversidade: crescendo numa sala heterogénea	8
1.4. Documentação Pedagógica: Uma forma de envolver as famílias no desenvolvimento das crianças.....	10
1.5. Das expectativas e receios à realidade e aprendizagens realizadas	13
Capítulo II – A prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância	15
2. Experienciar o jardim de infância: da conceção à ação	15
2.1. Explorando o contexto educativo e o mundo das crianças	15
2.2. Ciclo interativo	17
2.3. Abordagem por projeto: a voz ativa da criança.....	21
2.4. O abraço da natureza: (re)descobrimo o espaço exterior	28
2.5. Dos desafios iniciais às aprendizagens mais significativas	32
Capítulo III – Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB	34
3. Experienciar o 1.º ceb: da conceção à ação.....	34

3.1.	Explorando o mundo das crianças em 1.º CEB.....	34
3.2.	A transição entre a educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB	35
3.3.	Sonhos e Desafios de uma Futura Professora	39
3.4.	O ensino exploratório: acolhendo o trabalho colaborativo	41
3.5.	Materiais manipuláveis: a chave para despertar a aprendizagem matemática	45
Parte II – Dimensão Investigativa.....		48
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....		49
1.1.	Materiais de fim aberto: Do conceito à utilização no Jardim de Infância ..	49
1.2.	Jogo Simbólico	51
1.3.	Brincar no Espaço Exterior	52
1.4.	O Currículo na Educação Pré-Escolar, o exterior e o jogo simbólico	53
Capítulo II – Metodologia da investigação		56
2.1.	Problemática, questão de investigação e objetivos de investigação.....	56
2.2.	Natureza do estudo	57
2.3.	Contexto do estudo	58
2.4.	Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	59
2.5.	Design do estudo e procedimento	61
Capítulo III – Apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados		63
3.1.	A construção de personagens no jogo simbólico	63
3.2.	A mobilização de conhecimentos no jogo simbólico	67
3.3.	A transformação de objetos no jogo simbólico.....	71
Considerações finais		78
Conclusão do relatório		81
Bibliografia.....		83
Apêndice I – Reflexão de grupo elaborada no dia 16 de outubro de 2022		89
Apêndice II – Exemplo de documentação pedagógica em creche		93

Apêndice III – Primeira planificação 13 de março de 2023.....	95
.....	95
Apêndice IV – Última planificação 17 de maio de 2023	99
Apêndice V – Exemplo de documentação Pedagógica produzida no contexto de jardim de infância	101
Apêndice VI – Transcrições dos registos videográficos	104
Apêndice VII – Reflexão individual elaborada no dia 21 de maio de 2024	125
Apêndice VIII – Reflexão Individual elaborada no dia 10 de dezembro de 2023	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Recolha de informação sobre aquilo que as crianças já sabem	22
Figura 2 - Recolha de informação sobre aquilo que as crianças querem saber	22
Figura 3 - Recolha de informação da forma como as crianças vão descobrir aquilo que querem saber.....	23
Figura 4 - Construção autónoma de um robô em legos durante um momento de brincadeira livre	24
Figura 5 - Atividade "Retrato do Robô"	24
Figura 6 - Atividade "O Robô reciclado".....	24
Figura 9 - Construção e Pintura do Robô Gigante.....	25
Figura 10 - Produto da construção em grupo do Robô Gigante	25
Figura 11 - Um pouco do interior do Robô Gigante.....	26
Figura 12 - Cozinha de lama construída pelas mestrandas	30
Figura 13 - Alunos do 1.º ano de escolaridade, em contexto de Ensino Exploratório recorrendo aos materiais manipuláveis	45
Figura 14 - Alunos do 1.º ano de escolaridade, em contexto de Ensino Exploratório recorrendo aos materiais manipuláveis	45
Figura 15 - Alunos do 3.º ano de escolaridade a manipular os recursos construídos para a introdução à simetria de rotação	46
Figura 16 - Alunos do 3.º ano de escolaridade a manipular os recursos construídos para a introdução à simetria de rotação	46
Figura 17 - Constança a organizar as suas compras	65
Figura 18 - Matilde e Constança a chocalhar os seus shakers.....	66
Figura 19 - Constança a simbolizar o momento em que está a assar a carne.....	66
Figura 20 - Xavier e Francisco a construir uma pista de carros	69
Figura 21 - Casa da Mariana com duas piscinas	70
Figura 22 - Bule de chá produzido pela Mariana	70
Figura 23 - Produção de um banco com blocos de madeira.....	72
Figura 24 - Binóculos produzidos pelo Rui.....	74
Figura 25 - Carolina a atribuir um novo significado aos blocos de madeira	74
Figura 26 - Carolina e Carlos a usufruir da sua brincadeira com os materiais reinventados	74
Figura 27 - Nelson com as suas "pipocas"	75

Figura 28 - Crianças a atirar as garrafas até ao "céu"	76
Figura 29 - Matilde a fazer a sua mistura.....	76

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Planejamento da recolha de dados</i>	61
<i>Tabela 2 - O jogo simbólico no espaço exterior - Personagens</i>	65
<i>Tabela 3 - O jogo simbólico no espaço exterior - Mobilização de conhecimento</i>	69
<i>Tabela 4 - O jogo simbólico no espaço exterior - Objetos transformados</i>	74

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

PP – Prática Pedagógica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, ao longo dos anos letivos de 2022/2023, 2023/2024 e 2024/2025. Um dos grandes objetivos deste documento é apresentar, de forma reflexiva, o percurso desenvolvido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, vivenciada em diferentes contextos pedagógicos, nomeadamente em creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do relatório serão analisados diversos aspetos inerentes às experiências realizadas nas práticas pedagógicas, destacando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas para os superar e as aprendizagens construídas nesse processo. Para além disso, é apresentada uma reflexão crítica sobre o impacto destas experiências na construção da identidade profissional de educadora/professora, salientando as competências adquiridas e o seu contributo para o exercício da prática educativa. Articulado com o trabalho realizado em jardim de infância, será ainda apresentado um ensaio investigativo desenvolvido no contexto da Prática Pedagógica neste nível de ensino.

A estrutura do relatório organiza-se em duas partes, correspondentes aos diferentes contextos de Prática Pedagógica vivenciados e ao ensaio investigativo. Cada parte encontra-se subdividida em capítulos e subcapítulos, de modo a assegurar uma organização clara e sistemática do documento.

A primeira parte centra-se na dimensão reflexiva de todas as Práticas Pedagógicas, abrangendo os contextos de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito à prática em creche, são analisadas as experiências realizadas, refletindo sobre o meu processo de aprendizagem e desenvolvimento em múltiplas áreas. Esta reflexão contempla aspetos como: o conhecimento do contexto e das crianças, a importância das rotinas, a heterogeneidade etária presente na sala, a utilização da documentação pedagógica como estratégia de envolvimento das famílias no acompanhamento do crescimento das crianças, bem como as expectativas, receios e aprendizagens adquiridas ao longo desta experiência.

Ainda na primeira parte, mas no Capítulo II, é apresentada uma reflexão sobre a prática em jardim de infância da rede pública, no âmbito da Educação Pré-Escolar. São abordados temas como o processo de conhecimento das crianças e do seu universo, a abordagem pedagógica por projeto com destaque para a participação ativa das crianças, bem como a utilização do espaço exterior enquanto elemento essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, abordaremos ainda temas como o ciclo interativo com o objetivo de refletir sobre a construção da planificação, a importância dos momentos de observação e a avaliação.

No Capítulo III, é exposta a minha reflexão crítica relativamente à experiência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada em duas turmas, uma de 1.º ano e outra de 3.º ano. Nesta análise, são considerados aspetos como o processo de conhecimento das crianças e a adaptação ao novo contexto, a transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os desafios e expectativas associados à construção da identidade docente, o ensino exploratório com ênfase no trabalho colaborativo, assim como a utilização de materiais de carácter aberto como estratégia pedagógica no ensino da matemática.

A segunda parte do relatório incide sobre o ensaio investigativo realizado com o objetivo de compreender as brincadeiras desenvolvidas por crianças entre os 4 e os 6 anos quando têm acesso a materiais de fim aberto no espaço exterior. Nesta dimensão investigativa são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam o estudo, os aspetos metodológicos que possibilitaram a sua concretização, bem como os principais resultados alcançados e as conclusões decorrentes da análise e discussão dos dados recolhidos.

Por fim, o relatório culmina com uma reflexão abrangente sobre todo o percurso vivido ao longo dos três anos letivos, considerando os desafios, as dificuldades, os sucessos e as aprendizagens que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

1. EXPERIENCIAR A CRECHE: DA CONCEÇÃO À AÇÃO

O presente capítulo do relatório, destina-se à reflexão crítica e fundamentada, com recurso a evidências sobre o meu percurso no contexto de Creche, bem como ao destaque das aprendizagens mais significativas neste contexto.

Após uma Prática Pedagógica (PP) semestral em contexto de Creche, sinto que é necessário refletir sobre alguns aspetos que considero cruciais ao bom desenvolvimento de uma prática docente. Assim, irei dividir a minha reflexão em cinco tópicos: *i) Conhecendo o contexto e as crianças; ii) Organização do tempo: o valor das rotinas em creche; iii) O poder da diversidade: crescendo numa sala heterogénea; iv) Documentação Pedagógica: uma forma de envolver as famílias no desenvolvimento das crianças; v) Das expectativas e receios à realidade e aprendizagens realizadas.*

1.1. CONHECENDO O CONTEXTO E AS CRIANÇAS

A PP em contexto de creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), da cidade de Leiria. De acordo com o Projeto Educativo (18-21), a instituição albergava 131 crianças, divididas por quatro salas de creche e três salas de jardim de infância.

A instituição encontra-se inserida num meio rural, caracterizado pela tranquilidade e pelo contacto próximo com a natureza. Inspirada na abordagem Reggio Emilia, a equipa educativa tem procurado integrar gradualmente princípios desta pedagogia. O espaço exterior da instituição apresenta uma dimensão significativa, proporcionando diversas oportunidades de contacto com a natureza, incluindo uma área especificamente dedicada a este fim – “floresta”. Para além disso, dispõe de equipamentos lúdicos, como escorregas, baloiços e caixas de areia. Importa ainda referir a heterogeneidade da população, tanto ao nível cultural como socioeconómico, o que enriquece a dinâmica educativa e social da instituição.

O grupo que me foi atribuído era composto por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 9 meses e os 36 meses, sendo assim caracterizado como um grupo heterogéneo ao nível das faixas etárias. Inicialmente, o grupo revelou ser ainda muito dependente do

adulto, uma vez que a maior parte das crianças ainda necessitava de ajuda nos momentos de higiene e alimentação.

Durante o processo de observação, foi possível identificar os interesses, necessidades e algumas características das crianças. Um aspeto que chamou particularmente a minha atenção foi o envolvimento especial das crianças durante o momento inicial no tapete, onde eram cantadas algumas canções. As crianças mais velhas acompanhavam as canções, repetindo a terminação de cada estrofe, enquanto as mais novas dançavam ao ritmo, abanando os seus pequenos pés.

Com o passar do tempo, percebi que o grupo ficava fascinado com o efeito surpresa que precedia as atividades orientadas. Utilizámos, portanto, a vertente misteriosa para captar o foco e o interesse das crianças ao longo das semanas.

No que concerne ao domínio motor, no início da PP apenas 3 crianças ainda não tinham adquirido a marcha, sendo que no fim, apenas duas se mantinham nesta condição. Já no domínio social, todas as crianças interagem intensamente com os cuidadores presentes na sala. Esta sala, além de ter recebido duas mestrandas, contou também com a presença de uma nova auxiliar, totalizando o número de adultos em 5. Todos os adultos foram sempre muito bem acolhidos pelas crianças. De acordo com Gesell (1943, p.277), interessa mais a uma criança desta faixa etária, ter perto de si um adulto que a ajude a resolver os seus assuntos baseados nos seus interesses, do que interagir com outras crianças que se encontrem numa fase egocêntrica, tal como ela.

1.2. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO: O VALOR DAS ROTINAS EM CRECHE.

A rotina de uma sala e os seus horários são essenciais na construção de um sentimento de segurança e bem-estar, de modo a possibilitar o desenvolvimento das competências de cada criança.

Devo confessar que, apesar do entusiasmo para abraçar este novo desafio, a minha visão redutora sobre a creche levou-me a considerar que esta etapa seria uma pouco monótona e rotineira. Relativamente às rotinas, é um facto que a creche é “alimentada” pelo padrão de acontecimentos diários. No entanto, o que inicialmente não consegui perceber era a beleza das rotinas e a sua importância, estas tornam o ambiente em creche bastante dinâmico e algo de mágico.

A minha visão, relativamente às rotinas, era bastante explícita através das planificações semanais. Os momentos de rotina eram descritos sempre da mesma forma, com um texto minimamente compreensível, que se mantinha inalterado de semana para semana. Em contraste, as propostas orientadas recebiam muito mais atenção da nossa parte (minha e do meu par pedagógico). Fomos frequentemente alertadas sobre a importância de valorizar as rotinas. O nosso professor supervisor, Miguel Oliveira, acompanhou-nos de forma a explicar que podíamos e devíamos planear melhor os momentos fora da "proposta orientada". Embora tenha demorado algum tempo para compreendermos a verdadeira importância das rotinas, iniciámos a procura de informações para fundamentar essa visão.

Recorremos de imediato ao documento orientador da Educação Pré-Escolar – as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que referem que

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (Lopes da Silva et.al., 2016)

Em 2024 foram lançadas as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), depois desta PP, mas que importa citar que

(...) a rotina pedagógica desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança e na sua perceção temporal sobre os acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia. Com a compreensão da sequência desses acontecimentos, o quotidiano passa a ser algo previsível para a criança, tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia. (Marques, et al., 2024, p.108)

Marque et al. (2024, p. 34), defendem ainda que na organização do quotidiano educativo, é importante refletir sobre os tipos de atividades a assegurar ao longo do dia e da semana

para bebês e crianças, bem como sobre a forma como estas se integram numa rotina estável, mas ao mesmo tempo flexível e adaptável a diferentes contextos.

Portugal (1988), explica que os momentos de rotina são tão importantes como as atividades planejadas ou as atividades livres. “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2011, p.9).

De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013, p. 27) as rotinas, organizam os tempos pedagógicos com ritmo, sendo que estas devem respeitar as preferências e necessidades das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e o desenvolvimento das suas aprendizagens. Os autores acrescentam ainda alguns fatores a ter em conta na planificação do tempo pedagógico.

Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades. (Oliveira-Formosinho & Formosinho 2013, p. 27)

Portugal (1988), menciona ainda a importância de criar um ambiente seguro à criança, capaz de promover o desenvolvimento das suas competências. Post e Hohmann (2011, p.101), reforçam esta ideia “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”.

Oliveira-Formosinho (2013), define a rotina como “algo constante, estável e previsível para a criança.”. Percebi ao longo da minha prática que a rotina oferece às crianças alguma confiança, por terem oportunidade de prever aquilo que vai acontecer. Foi neste momento que eu e o meu par pedagógico decidimos dedicar mais tempo e atenção às rotinas e à organização do tempo. Elaborámos, portanto, um documento que planificava os vários momentos do dia, de modo a conseguir uma maior apropriação das intencionalidades e aprendizagens presentes em cada rotina. A rotina deve ser algo planificado pelo educador, mas que faça sentido para a criança, derivando daí as várias intencionalidades.

Oliveira Formosinho e Araújo (2013, pp. 13-14), salientam a importância de conceber às crianças a agência que necessitam para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, nos três primeiros anos de vida. As autoras descrevem ainda uma perspectiva muito comum no adulto, que considera que as crianças precisam do adulto para tudo e que não conseguem fazer nada sozinhas (p.14). No entanto, mesmo as crianças mais pequenas possuem competências para se desenvolver, “competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.14).

Ainda que tenha dado bastante destaque à importância das rotinas, devo mencionar que estas em creche não podem ser rígidas e inflexíveis. As rotinas devem acompanhar as necessidades apresentadas pelas crianças. Em creche deve existir um padrão de ações, para que as crianças possam explorar diariamente as repetições e desenvolver as suas competências. Aplicando esta teoria em situações práticas, faz-me sentido considerar a higiene como exemplo. Inicialmente, na nossa PP, instruíamos as crianças a lavar as mãos antes de cada refeição e a repetir o comportamento após a mesma. No início do semestre, essas ações necessitavam de uma orientação e acompanhamento, contudo no fim do semestre, além de compreenderem a razão subjacente à prática da higienização das mãos, passaram a realizá-la de forma autónoma e automática. Esta é a razão para darmos tempo e espaço às crianças para desenvolver as suas capacidades. É claro que se molharam muitas vezes e isso envolveu um trabalho redobrado da parte do adulto na troca da roupa húmida, mas é assim que vamos conseguir ter crianças autónomas e com agência no seu crescimento e educação.

As crianças valorizam bastante a sensação de conforto durante os momentos de rotina. Após o acolhimento diário, dinamizávamos um momento coletivo no tapete, onde cantávamos uma canção de “Bom dia”. Esta canção tinha um carácter especial, pois incluía o nome de cada criança, proporcionando uma excelente forma de iniciar o dia. As crianças sorriam ao ouvir o seu nome e as crianças mais velhas muitas vezes participavam ao mencionar nomes que ainda não haviam sido chamados. Este momento de rotina, com recurso à música, transmitia às crianças a segurança e o conforto necessários para prosseguir com o dia. Embora eu tenha anteriormente destacado que o foco não deve ser exclusivamente a proposta orientada, era crucial para as crianças que, após a canção do “Bom dia”, houvesse uma introdução para a "surpresa do dia", como anteriormente referi – a proposta orientada. Toda a estrutura do dia, tem um sentido e um significado especial!

Desta forma, compreendi o verdadeiro valor das rotinas e da gestão de tempo em creche. O desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças não se constroem sem o decorrer das rotinas, tal como as rotinas perdem o seu sentido se não estiverem orientadas para promover o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Percebi que uma rotina não é meramente a execução de uma série de ações, mas sim um conjunto de intencionalidades previamente planificadas por nós, educadores, que visam satisfazer as necessidades e interesses das crianças. Em suma, as atividades orientadas têm o seu valor, contudo, deve ser sempre prioritário respeitar o tempo e o ritmo de cada criança nos diversos momentos do dia – momentos de rotina.

1.3. O PODER DA DIVERSIDADE: CRESCENDO NUMA SALA HETEROGÊNEA

Maria Montessori (1949), ajuda-nos a refletir sobre salas com as mesmas faixas etárias, referindo ser algo “anti-natural e cruel” reduzir a convivência das crianças, juntando-as apenas com crianças das mesmas idades. A autora explica ainda que estamos a quebrar o fio condutor da vida social das crianças, ao colocá-las numa sala apenas com crianças da mesma faixa etária. Na reflexão semanal de dia 10 de outubro de 2022, eu e o meu par pedagógico refletimos sobre esta realidade ([Apêndice I](#)).

(...) ao longo da nossa vida vamos conviver apenas com pessoas da mesma faixa etária que nós? As próprias crianças, quando frequentam parques sociais, não vão encontrar apenas crianças da sua faixa etária, por isso consideramos que o facto de termos um grupo de crianças com idades diferentes, é um enorme benefício para o seu desenvolvimento global. (reflexão de grupo I – 16-10-22)

Inicialmente, a heterogeneidade ao nível das idades do grupo apresentou-se como uma dificuldade e adversidade tanto para mim como para o meu par pedagógico. Naquele momento, apenas conseguíamos antever os desafios que essa condição nos imporia, enquanto adultas, na procura da proposta pedagógica ideal. Além disso, éramos as únicas na nossa turma de mestrado com um grupo de crianças heterogêneo no que diz respeito às idades, o que contribuiu para que nos sentíssemos ligeiramente desorientadas. Não sabíamos como superar essa "dificuldade" — coloco a palavra entre aspas porque, hoje, compreendo que não se tratava de uma dificuldade propriamente dita, mas sim de um fator que potencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quando refletimos

sobre a nossa prática e tudo o que dela advém, conseguimos apreciar a beleza da heterogeneidade no grupo, o que alterou substancialmente o cenário vivido.

O professor supervisor Miguel Oliveira, contribuiu significativamente para esta alteração da nossa visão, sugerindo-nos alguma bibliografia e conversando connosco sobre as potencialidades que essa característica traz ao grupo. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015, p.22), explicam-nos que as crianças mais velhas, ou aquelas que já possuem determinados domínios adquiridos, assumem no grupo a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar as mais novas. As crianças mais novas, por sua vez, acabam por se apropriar das atividades com os pares mais velhos, evoluindo tanto a sua capacidade de interação quanto o seu leque de interesses.

Teixeira et al. (2011), explica-nos que a convivência entre crianças que estão numa sala heterogénea ao nível das idades, tem inúmeros benefícios ligados ao desenvolvimento intelectual e social da criança. Isto porque as crianças encontram-se em estádios de desenvolvimento diferentes e acabam por criar situações que revelam ser um autêntico desafio cognitivo, o que as estimula a replicar este tipo de comportamentos no futuro.

Com o passar do tempo, tornou-se de facto visível o sentido de responsabilidade das crianças mais velhas para com as mais novas. Observei várias vezes uma criança, a Luísa de 2 anos, a prestar cuidados ao Artur de 10 meses, nas mais variadas situações de colocá-lo a chupeta na boca ou pedir-nos para o ajudar na hora da refeição. Houve várias situações em que a Luísa estimulou a sua motricidade fina ao tentar levar uma colher de sopa à boca do Artur. Nem sempre o resultado foi um sucesso, mas em creche é precisamente isso que deve acontecer: errar e experimentar para evoluir e acertar. Possivelmente, nesta situação específica, teria sido mais simples para o adulto auxiliar a criança a comer, em vez de permitir que outra criança o fizesse. Contudo, a nível pedagógico, qual será a opção mais benéfica para as crianças? Sem dúvida, a opção de lhes dar espaço e tempo para experimentar. Esse espaço para se entreajudarem foi concedido às crianças e, senti que esse consentimento acabou por influenciá-las mutuamente. As crianças mais novas acabam por ver as crianças mais velhas como um exemplo e, tentam imitar as suas ações. Por isso, aprendi que uma sala heterogénea pode tronar-se num mundo cheio de oportunidades para o desenvolvimento das crianças.

Sendo o mais transparente possível, também esta entreaajuda revelou ser uma mais-valia nos momentos de rotina. Numa sala com 14 crianças, com diferentes níveis de autonomia, foi muito positivo que algumas das crianças mais velhas pudessem ajudar-se mutuamente, facilitando significativamente o trabalho e simplificando a dinamização de momentos importantes, como os de higiene pessoal. Tivemos a sorte de contar com uma educadora e uma auxiliar que promoviam a leveza desses momentos, bem como o respeito pelo tempo de cada criança. Por exemplo, os momentos da troca de fralda não eram mecanizados com o objetivo de "despachar", mas sim momentos íntimos de respeito, conversa e muito carinho.

1.4. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA FORMA DE ENVOLVER AS FAMÍLIAS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Revela-se fundamental tornar visível o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Neste sentido, reconhecemos a importância de elaborar documentação pedagógica que não apenas registre e sistematize as experiências e progressos das crianças, mas que também promova a participação ativa das famílias. Este envolvimento familiar constitui um elemento essencial para fortalecer a continuidade educativa entre a instituição e o contexto familiar, permitindo uma compreensão mais aprofundada das aprendizagens e necessidades individuais de cada criança. De acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013, p. 36) “A documentação oferece aos educadores uma ferramenta adicional ... para construir uma relação de confiança com as famílias, comunicando aos pais quanto é importante para o educador devolver e partilhar com elas alguns momentos preciosos que testemunharam”

Azevedo (2009), citado por Marques (2018, p. 1), refere-se à documentação pedagógica como algo muito importante numa educação em que todos os intervenientes têm o direito de participar. A autora destaca que a documentação pedagógica “(...) desempenha um papel central no planeamento e na avaliação da educação pré-escolar” (Marques, 2018, p. 1).

Logo numa fase inicial, a educadora cooperante lançou-nos o desafio de resumir cada semana em algumas fotografias, criando um texto de apoio que refletisse sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças, bem como o relato das experiências, para publicar num grupo com os pais. Como estávamos numa fase muito inicial da PP, não

compreendemos que esta pequena ação, já se inseria na vertente de documentação pedagógica. Mais tarde sob a orientação do professor Miguel, iniciámos uma documentação pedagógica com mais sentido e intenção, que irei explorar de seguida.

Para produzir documentação com qualidade, tivemos de iniciar uma pesquisa com alguns autores de referência como Oliveira-Formosinho, Formosinho, Azevedo, Malaguzzi e Lopes da Silva et al.

Iniciámos a pesquisa pelo documento orientador da Educação Pré-Escolar, as OCEPE. Para Lopes da Silva et al. (2016, p.106) documentar é o ato da “recolha dos elementos que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens das crianças, tais como, registos de observação, outros registos ou documentos produzidos pelas crianças ou pelo/a educador/a, no decurso da ação educativa”. Os autores acrescentam ainda que a documentação pedagógica tem o peso e objetivo de atribuir significado às ações e aprendizagens das crianças no seu quotidiano. Trata-se de uma prática de avaliação formativa, onde aquilo que é avaliado é o processo de desenvolvimento de cada criança, que ainda oferece a oportunidade de participação das famílias e todos os profissionais envolvidos na vida da criança (Lopes da Silva et al., 2016, p.106).

Azevedo (2009) citado por (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27), detalha-nos a sua perspetiva “A documentação pedagógica é o processo para registar as aprendizagens – as aprendizagens das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais. (...) documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la.”

Já com uma base teórica bastante sólida e uma consciência clara do significado de documentar, iniciámos a produção da documentação pedagógica. Em consonância com o que já fazíamos semanalmente no grupo dos pais, este tipo de documentação, a meu ver e com base na minha experiência, serviu para motivar e envolver os pais. A documentação era afixada semanalmente à entrada da sala, permitindo que tanto os pais quanto as crianças a pudessem ver. ([Apêndice II](#))

A reação das crianças era encantadora, muitas soltavam gargalhadas e ficavam de certa forma envergonhadas ao ver as suas fotografias na parede. Várias crianças passavam o tempo a observar as fotografias, apontando e dizendo o nome de cada colega. Os pais,

semana após semana, chegavam à sala com a expectativa de ver e analisar a documentação de parede atualizada. A maioria deles analisava com calma, sempre com um agradecimento pela atenção e informação detalhada que conseguíamos expor.

É de salientar que a documentação de parede, não substituiu os vídeos e fotografias publicados semanalmente, o que fez com que a aproximação das famílias às crianças, fosse “alimentada” quase diariamente. Tanto eu como o meu par pedagógico recorremos frequentemente ao uso do telefone para capturar momentos fotográficos e videográficos ao longo da nossa prática. Embora alguns registos tenham sido mais importantes do que outros, este método revelou ser uma mais-valia.

Loris Malaguzzi (1999), citado pela Fundação Aga Khan Portugal (2021, p.8) explica-nos que a documentação pedagógica foi uma grande conquista na Educação Pré-Escolar, segundo o autor esta “(...) possibilita que a aprendizagem e o ensino naveguem juntos, num intercâmbio ativo e recíproco como força matriz para aprender a aprender.”. Malaguzzi (1999), citado por Marques (2018, p.52) explica que a documentação pedagógica é também ela um instrumento para o educador melhor conhecer as suas crianças, baseado na observação atenta dos seus interesses, padrões de ação e necessidades.

Ao analisarmos semanalmente o conteúdo que havíamos produzido, tivemos a oportunidade de avaliar detalhes e compreender diversas características das crianças. Não foi fácil gerir a gravação de conteúdos enquanto prestávamos auxílio ou simplesmente despendíamos de tempo para estar presentes com as crianças, mas este esforço revelou ser fulcral para o processo de documentar. Por isso, o registo fotográfico e videográfico foi, sem dúvida, um auxiliar fundamental na construção da documentação pedagógica.

Com o passar do tempo, senti que documentar passou a ser algo intuitivo e muito fácil de produzir, um processo que me motivou e entusiasmou bastante. Sem dúvida, com base na minha experiência em Creche, e apesar de o contexto já ter famílias muito interessadas e envolvidas, a documentação pedagógica teve o poder de aproximar ainda mais o contexto escolar ao familiar. Esta observação levou-me a refletir sobre a importância da documentação pedagógica, considerando que, noutros contextos mais peculiares, esta pode servir como uma ferramenta eficaz para aproximar as famílias das instituições e dos educadores.

1.5. DAS EXPECTATIVAS E RECEIOS À REALIDADE E APRENDIZAGENS REALIZADAS

Desde sempre que me lembro de gostar de crianças e de me imaginar a ser educadora/professora. Tive a sorte – sorte essa que deu muito trabalho a conquistar – de conseguir entrar neste Mestrado que tanto me ensinou.

Abracei esta oportunidade de forma muito especial, valorizando-a intensamente. Apesar do entusiasmo de abraçar esta nova fase, apareciam agora alguns receios: “Será que as crianças se vão adaptar a mim?”, “E se eu não entender as suas necessidades através do choro?”, “Estarão as famílias dispostas a ter mais 2 adultos junto dos seus filhos?”, “Como será a integração numa equipa que já está formada?”, várias foram as questões que pairaram na minha cabeça. Tratava-se de crianças muito pequenas, o que redobrava a minha responsabilidade. Era impossível não criar expectativas quando este era um sonho de há muito tempo, prestes a ser realizado.

No que diz respeito à equipa de sala (educadora e auxiliar), eu e o meu par pedagógico, não podíamos ter sido mais bem recebidas e integradas. Em poucos dias, já éramos parte integradora da equipa, como se há meses lá trabalhássemos. Predispueram-se a explicar-nos tudo e a partilhar connosco as suas vivências de anos em contexto de creche.

A adaptação das crianças à presença de dois novos adultos na sala foi absolutamente inacreditável, no espaço de dias já demonstravam carinho por mim e pelo meu par pedagógico, o que me tranquilizou bastante e me fez refletir sobre as crianças que ali estavam à minha frente. Crianças pequenas, com um carácter cuidador e uma capacidade comunicativa fora do comum, atentas ao outro.

A instituição valorizava verdadeiramente a família e a sua presença na vida educativa das crianças, o que fez com que houvesse um contacto diário entre as mestrandas e as famílias. Contrariamente àquilo que era reportado por muitos profissionais, a família foi também crucial na nossa adaptação ao contexto. Mostraram estar disponíveis para cooperar connosco, bem como estar presentes naquilo que necessitássemos. Era comum encontrar algum familiar a perguntar por nós e a interessar-se pelo nosso percurso académico. Este fator, esta relação que se criou, este vínculo, foi preponderante ao nosso desempenho.

Quanto às minhas expectativas sobre a profissão, como mencionei anteriormente, confesso que e, apesar de gostar muito de crianças, a minha imagem relativamente à

função de uma educadora no contexto de Creche era bastante redutora. Para além das rotinas de higiene, o que mais seria dinamizado em Creche? Esta questão foi rapidamente dissipada dos meus pensamentos com o decorrer da PP. Hoje, nem consigo imaginar o fundamento para aquele pensamento.... Considero que o trabalho desenvolvido em Creche é algo extremamente gratificante, é-nos oferecida a oportunidade de ver o crescimento e desenvolvimento holístico de uma criança que inicia a marcha, que realiza o desfralde, que adquire capacidades motoras e emocionais – é algo indiscreto.

Enquanto futura Educadora, refletindo sobre este bonito ciclo de aprendizagens, levo comigo a ideia de que a criança, ao longo das minhas práticas, deve ser e será o foco principal, devendo ser sempre incluída na tomada de decisões sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento. Aprendi que devemos estar mais atentos ao grupo e às especificidades de cada criança, dedicar-lhes algum tempo! Este é um processo que demora algum tempo, não é imediato, mas é algo que faz a diferença, na minha opinião é a chave para o sucesso. Devemos encarar a Educação de Infância como algo leve, isto é, se não cumprirmos tudo de acordo com a planificação diária/semanal, não há problema – o importante é que as crianças estejam bem e que o processo educativo se vá adequando, com intencionalidade, de acordo com o que vai emergindo no/do contexto.

Aprendi também que em Creche devemos surpreender e encantar as crianças, seja através da música, da dramatização, do fator surpresa, ou de outras formas. Refletindo sobre o meu percurso, consigo “olhar para trás” e visualizar o brilho no olhar daqueles pequeninos, maravilhados com as surpresas ou envolvidos numa simples canção que marcou e deu significado à minha passagem por Creche. Sorrio ao escrever sobre estas memórias, o que me leva a desejar ter sempre presente esta paixão e felicidade pela Educação de Infância.

Com o conjunto de fatores anteriormente mencionados, a minha passagem pelo contexto de Creche tornou-se algo muito bonito e recheado de crescimento. Os medos e receios converteram-se em aprendizagens e desenvolvimento, tanto a nível pessoal como académico/profissional. As expectativas foram completamente ultrapassadas com a realidade – a Creche é um mundo de oportunidades, onde a criança é e deve ser sempre o “ator principal”.

CAPÍTULO II – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

2. EXPERIENCIAR O JARDIM DE INFÂNCIA: DA CONCEÇÃO À AÇÃO

O presente capítulo do relatório, destina-se à reflexão crítica e fundamentada, com recurso a evidências sobre o meu percurso no contexto de Jardim de Infância, bem como ao destaque das minhas aprendizagens mais significativas neste contexto.

Após uma PP semestral em contexto de Jardim de Infância, sinto que é necessário refletir sobre alguns aspetos que considero cruciais ao bom desenvolvimento de uma prática docente. Assim, irei dividir a minha reflexão em quatro tópicos: *i) Explorando o contexto educativo e o mundo das crianças; ii) O espaço exterior como um elemento mágico de aprendizagem; iii) Metodologia de trabalho por projeto; iv) A transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB.*

2.1. EXPLORANDO O CONTEXTO EDUCATIVO E O MUNDO DAS CRIANÇAS

A minha PP em contexto de jardim de infância foi realizada numa instituição da rede pública, da cidade de Leiria. A instituição tem capacidade para 50 crianças, estando dividida em duas salas de Jardim de Infância.

A instituição está inserida num meio semiurbano e adota uma abordagem pedagógica de cariz predominantemente tradicional. O espaço exterior apresenta, na minha perspetiva, potencial para se tornar mais enriquecedor para as aprendizagens das crianças. Este espaço inclui uma área destinada à caixa de areia, uma zona restrita ao acesso das crianças e uma superfície pavimentada onde estas realizam atividades desportivas, como o futebol. A instituição atende um público diversificado, tanto do ponto de vista cultural como socioeconómico. Salienta-se ainda a sua proximidade a um bairro social, fator que influencia a composição da comunidade escolar.

O grupo de crianças que me foi atribuído era composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Inicialmente o grupo revelou ser um pouco agitado, tendo ainda crianças em fase de adaptação ao novo contexto. Aquando da nossa entrada no contexto, existiam ainda duas crianças em processo de desfralde, tendo concluído o mesmo com sucesso pouco tempo depois e, outras duas crianças com necessidade de dormir a sesta.

A maior parte das crianças demonstrou ser autónoma desde início, ainda que fosse necessário acompanhar e dar apoio a algumas crianças com Necessidades Educativas Específicas, nos momentos de higiene e alimentação.

Durante o período de observação, identificámos que a sala estava organizada de acordo com os interesses das crianças: a área dedicada aos livros, a área do acolhimento que também se transforma ao longo do dia na área da construção de legos, a área da casinha e a área da expressão plástica.

Talvez devido à dimensão e diversidade do grupo de crianças, não foi fácil encontrar uma estratégia que captasse a atenção de todos no momento do acolhimento. A própria educadora, confessava-nos ter essa dificuldade. Foi por isso um processo longo e desafiante até encontrar uma forma de motivar as crianças e captar a sua atenção.

A construção de um lugar inclusivo em contextos de educação de infância implica a escuta ativa das vozes das crianças e a observação atenta dos seus sinais. Estas estratégias permitem “ler os corações das crianças” e compreender as suas necessidades emocionais e as suas necessidades de aprendizagem, de forma a adequar, com intencionalidade, as respostas a dar (Educascais, 2021, p.35).

Começámos a prestar muita atenção à individualidade de cada criança ao longo do dia e, em conversa de par pedagógico, percebemos que a música seria um interesse geral em comum nas crianças. Introduzimos algumas canções e procurámos dar voz às crianças no momento do acolhimento, para que pudessem expressar-se a modo de conseguirmos melhorar a nossa prática.

No que concerne à comunicação, deparámo-nos com crianças com algumas dificuldades ao nível da comunicação, tendo a sua curiosidade um pouco “adormecida”. Na minha opinião, ao longo do semestre tanto eu como o meu par pedagógico tivemos de alterar a nossa postura, de modo a motivar as crianças. Isto é, tentámos demonstrar sempre muito interesse por diversas temáticas, tanto no tom de voz como expressávamos a ideia das próximas atividades, como na forma de falar, recorrendo sempre ao suspense, à surpresa e ao entusiasmo.

Apesar das dificuldades ao nível da comunicação – que foram colmatadas ao longo do semestre –, contrariamente ao contexto anterior, aqui as crianças procuram mais interação com os pares do que com os adultos.

2.2. *CICLO INTERATIVO*

O ciclo interativo em educação pré-escolar apresenta-se como um processo contínuo e dinâmico que integra observação, planificação, avaliação e documentação pedagógica, interligadas por um movimento reflexivo que promove aprendizagens significativas e adapta o processo educativo às necessidades de cada criança. Este ciclo, longe de ser linear ou pré-determinado, desenvolve-se em espirais sucessivas em que cada fase informa e dá sentido à seguinte.

Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/a educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Lopes da Silva et al., 2016, p.13)

Inicialmente, a observação constitui o ponto de partida do processo. O educador recolhe informação sobre o contexto social e familiar da criança, sobre as aprendizagens anteriores, bem como sobre o seu comportamento, interesses e interação no grupo. Esta ação de observar tem uma intencionalidade educativa muito importante que dá sentido ao trabalho desenvolvido pelo educador.

Ao longo da minha PP pude perceber que a observação é a chave para compreender verdadeiramente as crianças. Parente (2012, p. 6), explica que

Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem

colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família (p. 6).

No início, confesso que me foi difícil captar mais do que os comportamentos imediatos, parecia que via apenas a superfície das suas ações. Foi apenas quando comecei a tirar algumas notas e registrar episódios significativos que consegui compreender melhor os interesses, necessidades e formas de estar das crianças. Esse exercício, para além de me ter deixado mais atenta, deu-me uma visão mais clara sobre quem elas eram e o que precisavam, ajudando-me a olhar para além do “momento”.

A partir desta base, o educador elabora a planificação curricular, articulada com os objetivos do grupo e do projeto educativo. A planificação, longe de ser uma previsão rígida, é uma “tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (Libânio, 1994, p. 221). Trata-se, portanto, de uma ferramenta dinâmica que guia a ação pedagógica e antecipa respostas, sendo ajustada conforme as observações e necessidades emergentes.

Planejar implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (Lopes da Silva et al., 2016, p.13)

No início da minha PP, talvez devido à falta de experiência da altura, via a planificação como algo pouco relevante, quase como um instrumento criado apenas para que os professores soubessem aquilo que queríamos realizar. No entanto, com o decorrer do tempo, comecei a compreender que a planificação tem um valor muito mais profundo: permite refletir antecipadamente sobre o que poderá emergir das atividades, ajudando-me a clarificar as minhas intencionalidades e a considerar as características concretas das

crianças com quem estava a trabalhar, bem como as estratégias mais adequadas para chegar até elas.

Este processo tornou-se particularmente evidente quando comparei a minha primeira planificação com uma das últimas realizadas durante a prática (Apêndice [III](#) e [IV](#)). A diferença entre ambas era notória: a inicial era breve e pouco estruturada, enquanto a mais recente apresentava um nível de detalhe muito superior. Essa evolução mostrou-me que, ao planificar de forma mais consciente e consistente, estava também a refletir melhor sobre os objetivos que pretendia alcançar e sobre a forma como a atividade poderia decorrer, prevendo alternativas e ajustes. Assim, percebi que a planificação deixou de ser apenas uma obrigação formal e passou a ser uma ferramenta essencial de reflexão e de construção da minha identidade profissional como futura educadora. É fundamental reconhecer que a planificação não deve ser encarada como um processo rígido e inflexível. Assim, a sua execução deve manter-se flexível, tendo como prioridade as necessidades e interesses das crianças. Mesquita-Pires (2007, p.178), reforça que um educador deve reconhecer que a planificação escrita funciona como um guia orientador da ação, e não como um instrumento intransigente de execução obrigatória.

Interligando aqui a próxima etapa, a avaliação, com o tempo também desconstruí aquilo que achava que era a avaliação. Compreendi que a avaliação não se limita a verificar se uma atividade correu “bem” ou “mal”. Avaliar significou, para mim, refletir sobre o processo vivido, identificar conquistas e desafios, e perceber em que medida as minhas escolhas pedagógicas tinham contribuído para o desenvolvimento das crianças. Mais do que uma etapa final, a avaliação revelou-se um momento de aprendizagem para mim própria, ao analisar as reações das crianças, a sua participação e os resultados alcançados, tornava-me mais consciente das estratégias a manter e das que precisavam de ser ajustadas. Aprendi, assim, a ver a avaliação como parte integrante do processo educativo, e não como um fim em si mesma.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016, p.14), a avaliação deve assentar na informação recolhida ao longo da ação educativa, de modo que as decisões do educador sejam devidamente fundamentadas. Mais do que um momento isolado, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e formativo, construído progressivamente e integrado na prática pedagógica. Nesta perspetiva, a avaliação não se limita a medir resultados, mas constitui-se como uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento,

envolvendo simultaneamente as crianças, o educador e todos os intervenientes no processo educativo. Para Carvalho & Portugal (2017, pp. 22-23) a avaliação deve ser entendida como um processo de promoção da aprendizagem, e não como um meio de atribuição de classificações ou de comparação entre crianças. Assim, importa privilegiar a análise do percurso individual de cada criança, considerando os progressos alcançados e as evoluções registadas ao longo do tempo.

Neste seguimento, a documentação pedagógica surgiu como um complemento fundamental da observação e da avaliação. Ao registar em portfólios ou através de fotografias, as produções e experiências das crianças, percebi que estava não apenas a criar memórias, mas também a dar visibilidade ao processo de aprendizagem. Este exercício ajudou-me a refletir sobre a evolução das crianças e a valorizar os pequenos progressos que, sem registos, poderiam passar despercebidos. Além disso, a documentação constituiu uma ponte entre mim, as crianças e as famílias, tornando-se um recurso de partilha e de envolvimento da comunidade educativa. Percebi, ao longo da prática, que este foi um aspeto particularmente valorizado pelos pais e encarregados de educação, diariamente surgiam conversas em torno dos registos expostos e havia um claro reconhecimento de que aquilo que ali estava os deixava muito satisfeitos, por sentirem que o percurso dos filhos era acompanhado e tornado visível. Para muitos, esta documentação era algo especial, que lhes permitia participar mais de perto no quotidiano educativo. Aprendi, portanto, que documentar não é apenas guardar evidências, mas construir um discurso pedagógico que mostra e valoriza as aprendizagens ([Apêndice V](#)). De acordo com Oliveira-Formosinho (2018, p.49) a documentação pedagógica possibilita devolver à criança os registos das experiências vividas, permitindo-lhe reconhecer-se enquanto sujeito de uma identidade pessoal, social e relacional. Trata-se de uma identidade que participa ativamente, que explora e comunica, que constrói uma trajetória de aprendizagem e é capaz de a narrar.

O percurso através da observação, planificação, avaliação e documentação mostrou-me que estas dimensões não são etapas isoladas, mas partes de um ciclo interativo e reflexivo. Cada fase “alimenta” a seguinte, numa espiral de aprendizagem que me ajudou a crescer não só como educadora estagiária, mas também como futura profissional. Se no início algumas destas práticas me pareciam burocráticas ou de certa forma distantes, hoje reconheço nelas ferramentas fundamentais para sustentar uma intervenção educativa de qualidade e para dar sentido ao meu papel enquanto educadora.

2.3. *ABORDAGEM POR PROJETO: A VOZ ATIVA DA CRIANÇA*

A abordagem por projeto traduz-se numa oportunidade de aprendizagem ativa para as crianças, de acordo com Vasconcelos (1998, p.140) esta abordagem é “como uma ferramenta que permite oferecer oportunidades de participação a todas as crianças”. Vasconcelos (1998), citado por Oliveira, Rodrigues & Milhano (2023, p.16), explica que a abordagem por projeto “provoca a curiosidade das crianças”, ajudando-as a desenvolver várias competências de resolução de problemas o que acaba por torná-las mais autónomas. Nesta metodologia a criança assume o papel de “ator principal”, sem que isso subestime a importância do papel do educador. O educador desempenha um papel fundamental no acompanhamento das crianças, bem como na valorização das suas capacidades. As crianças, através desta abordagem, são profundamente envolvidas no seu desenvolvimento, não só através da captação dos seus interesses, mas também pela motivação e entusiasmo envolvidos na procura de respostas para as suas “preocupações e inquietações” (Oliveira, Rodrigues & Milhano, 2023, p. 17).

Desta forma, Vasconcelos (1998), citado por Oliveira, Rodrigues & Milhano (2023, p.17), estrutura a metodologia em 4 fases: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento da pesquisa, a execução do projeto e por fim, a avaliação e divulgação do projeto.

A bibliografia supramencionada, de elevada qualidade, foi fundamental para o desenvolvimento do projeto que eu e o meu par pedagógico dinamizámos. De seguida, irei refletir sobre a minha prática no contexto, utilizando esta abordagem.

2.3.1 A jornada para compreender o sentido da abordagem por projeto

Ao refletir sobre esta abordagem, é fundamental reconhecer que nem tudo correu conforme o idealizado desde o início. A compreensão e adaptação da dinâmica desta abordagem, quando aplicada aos interesses do grupo, revelaram-se desafiantes. Antes de conseguirmos implementar uma prática que fosse bem-sucedida, enfrentámos duas tentativas que se revelaram totalmente falhadas.

É pertinente abordar estas questões, uma vez que nem sempre as iniciativas se desenrolam como desejado. O essencial é manter uma atitude resiliente e perseverante, não desistindo perante os desafios. A jornada mais enriquecedora é, muitas vezes, aquela marcada por obstáculos superados e aprendizagens contínuas. A disposição para enfrentar dificuldades

e a persistência em buscar soluções são elementos cruciais para o crescimento profissional e a melhoria contínua das práticas educativas.

2.3.2 Fase I – Definir o problema

Já em modo desespero, passámos a estar atentas às crianças e aos seus contributos ao longo do dia, com especial atenção àquilo que partilhavam em grupo no momento matinal no tapete. Eis que uma das crianças revelou interesse nos robôs! Partilhou com o grupo que tinha um robô em casa e várias crianças, ficaram espantadas, tendo até havido uma criança a questionar o que era um robô. Nesta situação em específico, o educador teve o papel crucial de estar atento e de disponibilizar tempo às crianças para se depararem com as suas questões. O que sabem sobre os robôs? E o que gostavam de saber sobre os robôs? Com a ajuda do professor Miguel, aliado à leitura de bibliografia sobre o tema, eu e a minha colega começámos a entender o propósito do trabalho por projeto.

Compreendemos as dúvidas de muitas crianças e por isso, decidimos avançar. Seguimos a estrutura defendida por Vasconcelos (1998) citado por Oliveira Rodrigues & Milhano (2023, p. 17), que classifica a primeira fase – definição do problema – como um momento “onde a criança tem a oportunidade de problematizar, de se questionar e questionar o mundo”.

Para Vasconcelos (et.al. s.d), a definição do problema implica que as crianças já saibam algo sobre a temática de forma a “antever se terá ou não uma solução e, para isso é preciso experiência”. Chegámos a duas questões-problema “O que são robôs?” e “Para que servem os robôs?”. Posteriormente, recolhemos informações para preencher as duas grandes questões anteriormente mencionadas, sobre o que as crianças já sabem e aquilo que querem saber – figura 1 e 2.

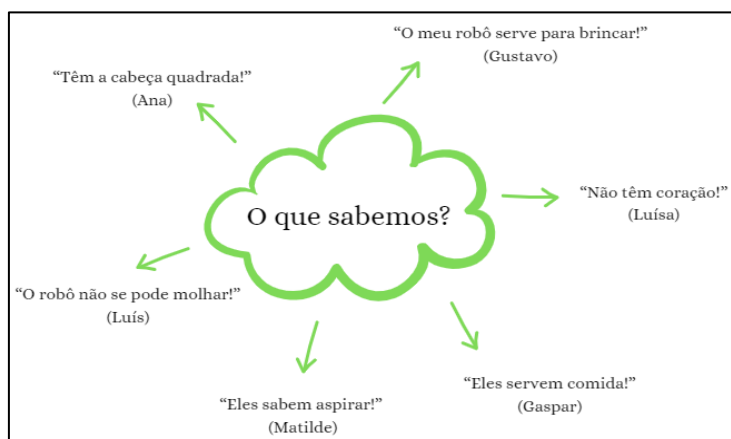


Figura 1 - Recolha de informação sobre aquilo que as crianças já sabem

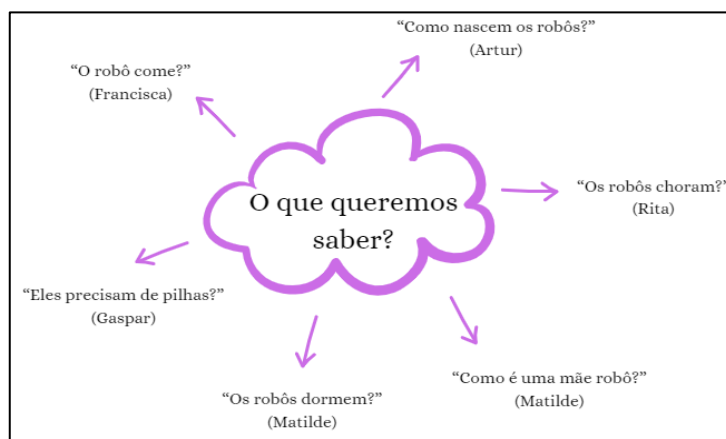


Figura 2 - Recolha de informação sobre aquilo que as crianças querem saber

É de salientar que estando a refletir, é imperioso resumir em poucas palavras um projeto que durou inúmeras semanas. Todos estavam motivados e com bastante entusiasmo para descobrir mais sobre robôs, crianças e adultos da sala.

2.3.2. Fase II – Planificar e desenvolver a pesquisa

De forma a avançar com a pesquisa e com o projeto, questionámos as crianças sobre qual seria a melhor forma de procurar mais informação sobre robôs, ao qual o Artur respondeu “Na minha casa quando não sabemos alguma coisa vamos ao computador!”. A criança deve ser vista como alguém capaz de fazer escolhas e tomar decisões, desde que lhe seja facultado o apoio necessário à tomada de decisões.

A figura 3, espelha as ideias recolhidas no momento de *brainstorming*.



Figura 3 - Recolha de informação da forma como as crianças vão descobrir aquilo que querem saber

Kishimoto & Oliveira-Formosinho (2013), destacam a criança como uma pessoa com direito à participação ativa da sua vida, alguém com agência sobre a sua própria aprendizagem. Silva, Marques, Mata & Rosa (2016, p.9), explicam que a criança deve ter oportunidade de ser escutada, sendo também ela capaz de tomar decisões “relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros”.

A maior parte das crianças falou na pesquisa através dos computadores e livros. Concretizámos as suas vontades e, reunimos o material necessário à recolha de informação. Executando assim a segunda fase do projeto “a planificação e desenvolvimento da pesquisa”, onde de acordo com Vasconcelos (1998) citado por

Oliveira Rodrigues & Milhano (2023, p. 17), “a criança pode antecipar estratégias, definir processos, ter voz e ser escutada”. As crianças apresentaram muitas ideias para dinamizar os trabalhos e, como não queríamos deixar nenhuma de fora, esforçamo-nos ao máximo, ao longo das semanas, para satisfazer as suas necessidades.

Propusemos a realização de uma tarefa a ser desenvolvida pelas crianças em casa, uma vez que estas haviam sugerido incluir os pais. No entanto, o envolvimento das famílias não foi satisfatório, o que despertou em nós a atenção e o interesse em aprofundar a exploração da relação entre a Escola e as famílias.

2.3.3. Fase III – Executar

Estávamos cientes de que dinamizaríamos o projeto enquanto as crianças estivessem interessadas. Assim que notássemos a perda de motivação, terminaríamos o projeto. A verdade é que, além das crianças estarem sempre muito entusiasmadas, nós, enquanto mestrandas, também o estávamos. De semana para semana, houve sempre um fator surpresa que as motivou ainda mais. Prova disso é que, até nos momentos de brincadeira livre, as atividades das crianças eram direcionadas ao robô, como se pode ver na imagem 4, onde uma criança construiu de forma autónoma um robô com legos.



Figura 4 - Construção autónoma de um robô em legos durante um momento de brincadeira livre

As figuras seguintes, ilustram algumas das suas ideias após terem sido concretizadas com o nosso apoio, o que pressupõe a entrada na terceira fase do projeto “a execução”, onde de acordo com Vasconcelos (1998) citado por Oliveira

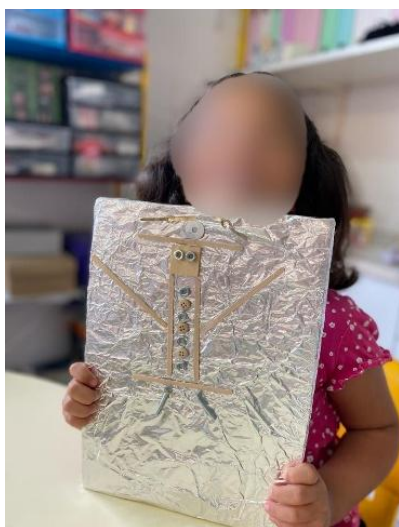


Figura 6 - Atividade "Retrato do Robô"

Rodrigues & Milhano (2023, p. 17), a criança possui toda a agência. Construimos pequenos robôs com materiais reciclados, fizemos retratos de robôs, explorámos um pequeno robô que a instituição possuía e construimos um robô gigante que tinha uma porta com capacidade para duas crianças.



Figura 5 - Atividade "O Robô reciclado"

De entre todas estas atividades, faz-me muito sentido refletir sobre a construção do robô gigante. Foi uma proposta deveras integradora, não só por termos utilizado na sua construção materiais de outras propostas anteriormente dinamizadas, mas por ter sido a concretização de um sonho da nossa criança interior.

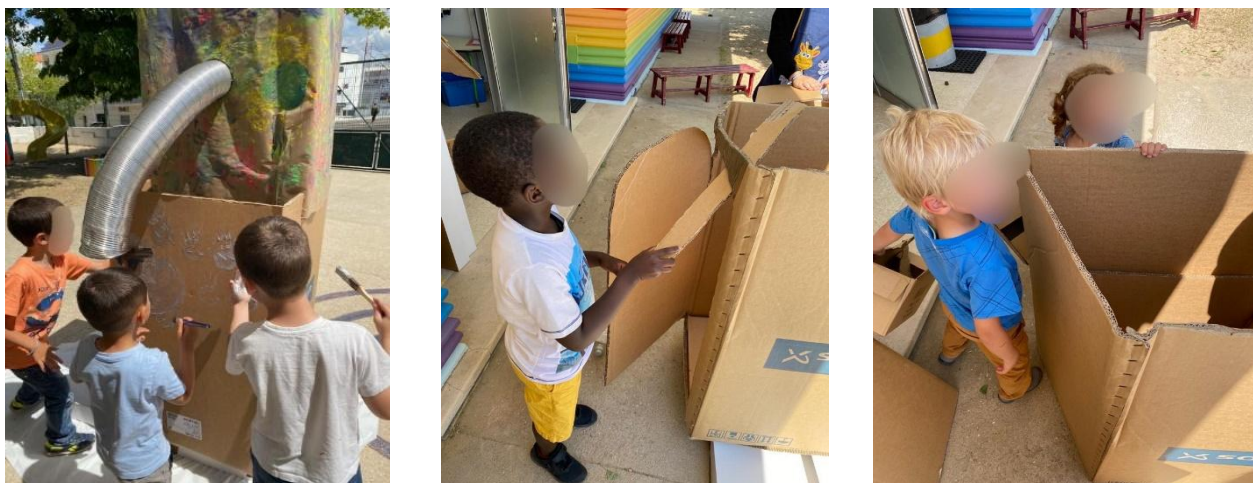


Figura 7 - Construção e Pintura do Robô Gigante

Tentámos sempre aproximarmo-nos ao máximo do pensamento da criança, isto é, para garantir o sucesso das propostas, nós tentávamos sempre refletir “O que me iria surpreender se eu fosse criança?” ou “O que é que me fascinaria?”. Claramente que a maior parte das crianças, adora coisas gigantes! O que fez com que automaticamente pensássemos as duas “Seria incrível ter um robô gigante com uma porta que tivesse capacidade para aguentar com as crianças no seu interior!”. Quando pensámos nesta ideia, não foi logo imediata a previsão dos materiais e a forma como o construiríamos, mas isso seria o mais fácil, as crianças ajudar-nos-iam a decidir como seria o seu robô.



Figura 8 - Produto da construção em grupo do Robô Gigante

A agência da criança é algo extremamente importante e, aprendemos muito através desta metodologia. As crianças tiveram voz e poder ao longo de todo o projeto, contudo na fase final, quisémos proporcionar-lhes um momento de surpresa motivacional e, fomos nós que caracterizámos o interior do robô. Pintámos as suas paredes de preto para que pudessemos colocar pequenas luzes e informação, bem como imagens de robôs – como forma de resumir o projeto. Foi absolutamente incrível ver as reações das crianças ao entrar no robô e ver as luzes, parecia que estavam a entrar num mundo diferente – foi algo mágico e maravilhoso, palavras que caracterizam a dinamização deste projeto e o meu percurso na Educação Pré-Escolar.

Como já havia referido, tentámos motivar as crianças sempre de forma natural, isto é, sem forçar a sua motivação. Conseguimos dinamizar o projeto mesmo até à reta final de semestre e, perto do fim, decidimos caracterizarmo-nos de robôs para a visualização de um filme com toda a instituição. As crianças voltaram a ficar fascinadas e algumas não perceberam no imediato quem eram os robôs, uma vez que estávamos a falar silabicamente e com “voz de robô”.



Figura 9 - Um pouco do interior do Robô Gigante

2.3.4. Fase IV – Avaliar e divulgar o projeto

Na última fase “a avaliação e divulgação do projeto”, de acordo com Vasconcelos (1998) citado por Oliveira Rodrigues & Milhano (2023, p. 17), deve ser revisitado todo o processo, e deverão ser entendidas quais as dificuldades e as aprendizagens realizadas.

Sarmiento e Sousa (2010), salientam a importância do envolvimento das famílias e a promoção da sua participação, explicando a íntima ligação que existe entre o sucesso da relação instituição/escola-família. Quando a instituição consegue promover e transmitir valores de cooperação e ajuda às famílias, a sua relação tende a ficar mais próxima. Como consequência, a qualidade de vida da criança é significativamente melhorada, uma vez que esta passa a testemunhar a colaboração entre os dois pilares do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme anteriormente mencionado, a relação entre a Escola e as famílias encontrava-se aquém das expectativas. Assim, com o intuito de colmatar esta fragilidade e aprofundar a interação com as famílias, decidimos organizar um convívio com os pais, com o objetivo de divulgar e concluir o projeto. Onde para nossa surpresa, todos estiveram presentes tendo contribuído para o momento. As crianças passaram o dia a falar com muito entusiasmo do convívio como um momento raro e de pura felicidade por serem acompanhadas na sua própria sala.

Além do momento de convívio com os pais, ao longo das semanas, fomos produzindo documentação pedagógica que refletia e divulgava o progresso do projeto. Este material teve como objetivo não apenas registrar as etapas do desenvolvimento, mas também proporcionar uma visão detalhada das dinâmicas e resultados alcançados.

Em suma, identifiquei-me bastante com esta metodologia de trabalho, uma vez que, à medida que o projeto foi ganhando forma, tornou-se evidente que este fazia sentido tanto para as crianças como para o adulto, possibilitando ainda o envolvimento de toda a comunidade educativa. Foi especialmente gratificante observar, de semana para semana, o entusiasmo das crianças e a forma natural como aprenderam e se motivaram mutuamente. Durante este percurso, as crianças expressaram aprendizagens relacionadas com o funcionamento dos robôs: algumas afirmaram que *“os robôs andam porque têm pilhas”*, evidenciando a compreensão de que os robôs necessitam de energia para se movimentar, enquanto outras diziam que *“eles sabem falar porque têm uma voz guardada dentro”*, revelando uma noção inicial de memória ou programação. Estas verbalizações demonstram não apenas curiosidade, mas também uma compreensão emergente de conceitos científicos, ainda que traduzidos para a sua linguagem simbólica e imaginativa

2.3.5. Potencial Integrador do Projeto

Algumas das potencialidades integradoras da abordagem por projeto são refletidas por Rangel e Gonçalves (2010) na sua obra. Ao longo do projeto, as crianças foram confrontadas com diversos desafios relacionados com a resolução de problemas. Estas situações, que emergiram naturalmente ao longo do processo, proporcionaram-lhes a oportunidade de refletir sobre possíveis soluções, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades críticas e de raciocínio. Esta abordagem permite que a criança seja o

principal agente das suas aprendizagens, incentivando-as a ser criativas, autónomas e capazes (Rangel e Gonçalves, 2010).

Este projeto, contou naturalmente com todas as áreas de conteúdo incluídas nas OCEPE (2016), o que faz com que o projeto seja integrador e interdisciplinar. Roldão (1995) destaca a relevância das aprendizagens adquiridas por meio do projeto, considerando que todas as atividades desenvolvidas seguem uma sequência integradora de aprendizagem. Roldão (2004), citado por Vasconcelos et. Al. (2012) “afirma que o conhecimento se constrói a partir de abordagens holísticas”.

Este processo representou um marco significativo na construção da minha identidade como futura educadora, uma vez que me identifiquei profundamente com esta abordagem pedagógica, especialmente pelo seu carácter integrador que dá sentido às aprendizagens. Através desta experiência, compreendi a importância de metodologias que promovem uma articulação coerente entre as diferentes áreas do conhecimento, facilitando assim o desenvolvimento holístico dos alunos e reforçando o papel do educador como facilitador de aprendizagens significativas.

2.4. O ABRAÇO DA NATUREZA: (RE)DESCOBRINDO O ESPAÇO EXTERIOR

O espaço exterior da instituição, revelou ser desde o primeiro dia o espaço favorito de todas as crianças. Este espaço constituía uma ampla área da instituição, que contava com algumas infraestruturas na zona lúdica do parque infantil, uma zona cimentada dedicada aos jogos de futebol, uma área com bastante areia e uma área recheada com elementos da natureza – profundamente encantadora –, à qual não era permitida a passagem das crianças. Admito que a "proibição" de passagem suscitou a minha curiosidade, levando-me a questionar as responsáveis sobre o motivo subjacente. Em resposta, fui informada de que a área em questão se encontrava em condições inadequadas devido à presença excessiva de ervas e caniços.

A nossa infância é profundamente marcada pelas experiências de contacto com a Natureza, efetuadas em companhia dos pais, educadores, amigos e também sozinhos (um percurso pela natureza vale mais que dez bibliotecas). As memórias de infância ligadas à aventura e ao jogo com a Natureza dificilmente se esquecem. (Neto, 2020, p.151)

A genuína felicidade das crianças quando se deslocavam ao exterior, despoletou em mim uma vontade de investigar mais sobre as potencialidades deste espaço. Qualquer atividade realizada nesse ambiente adquiria uma dimensão e um potencial enormes, devido à motivação intrínseca das crianças. Esse interesse motivou-me a direcionar a minha dimensão investigativa para o espaço exterior. Senti que a minha investigação podia ser a oportunidade perfeita de proporcionar mais tempo de qualidade às crianças num espaço que tanto adoravam. Considero que o meu estudo surgiu de uma necessidade do grupo, visto que fora do período de intervalo, as atividades dinamizadas eram exclusivamente realizadas dentro da sala.

O espaço exterior tem imensas potencialidades e, tem influência nos mais pequenos pormenores da vida de uma criança. É destas valências do espaço exterior que surge a importância de adequar os espaços às necessidades das crianças. “Quando as crianças não têm oportunidades suficientes para brincar ao ar livre, muitas vezes falta-lhes a confiança e competência para serem independentes e criativos na sua brincadeira” (Hanscom 2018, p. 196).

2.4.1. A cozinha de lama: um espaço de criatividade e exploração

Em articulação com equipa pedagógica da segunda sala da instituição, eu e o meu par pedagógico, tivemos a ideia de construir naquele espaço, anteriormente referido como proibido e desadequado, uma cozinha de lama. Esta ideia de tornar o espaço acessível às crianças foi pensada em conjunto durante semanas e tinha o objetivo de ser construída como forma de surpreendê-las. Reunimos todas as ideias e partilhámo-las com as educadoras da instituição que rapidamente validaram a concretização da cozinha. Contámos com a ajuda do professor Miguel que, mais uma vez, fez questão de estar presente para nos ajudar num momento especial como este.

Construímos a nossa cozinha de lama praticamente sem custos, recorrendo ao reaproveitamento de diversos materiais disponíveis em casa, o que contribuiu para valorizar ainda mais o projeto, promovendo a sustentabilidade e a criatividade no desenvolvimento do espaço. As cozinhas de lama não precisam de ser exuberantes nem de custar muito dinheiro. Não há nada que bata a simplicidade e originalidade de criar a sua própria cozinha a partir de objetos esquecidos que as pessoas já não utilizam (White, 2014, p.6). Considerámos pertinente que a cozinha fosse equipada com utensílios que as próprias crianças reconhecessem ou soubessem pertencer às suas famílias. Com o intuito

de envolver as famílias nesta dinâmica, solicitámos que, aqueles que pudessem, contribuíssem com diversos acessórios de cozinha que já não estivessem em uso. Diogo (1998) destaca que a educação pré-escolar está intrinsecamente ligada à educação familiar, sendo neste contexto que a criança desenvolve a sua personalidade, socializa e "adquire conhecimentos que vão ajudar a viver em sociedade" (p. 59). Assim, uma relação sólida entre a instituição e a família não só reforça o processo de socialização da criança, como também contribui significativamente para a formação do seu "eu" interior.

Surpreendentemente, e contrariando as expectativas dos adultos da instituição, conseguimos envolver as famílias nesta iniciativa de tal forma que reunimos seis sacos de lixo cheios de utensílios de cozinha. O feedback das famílias foi igualmente notável, demonstrando o sucesso da colaboração entre todos em prol do bem-estar das crianças. A construção da cozinha de lama passou por várias fases, algumas das quais foram realizadas em casa com o auxílio dos familiares, dado que se tratava de estruturas de grande porte. Embora não tenha sido possível capturar uma imagem do espaço antes de estar limpo e organizado, é importante destacar que se tratava de uma área densamente coberta por caniços e ervas, que foi transformada num espaço lúdico e mágico dedicado à brincadeira com lama, como se pode ver na imagem seguinte.



Figura 10 - Cozinha de lama construída pelas mestrandas

Com o intuito de apresentar às crianças o resultado da nossa construção, organizámos uma cerimónia de inauguração. Para criar um efeito surpresa, cobrimos a área representada na imagem 12 com grandes panos pretos e colocámos uma fita, que foi cortada pelas próprias crianças. Quando os panos pretos foram retirados, as crianças reagiram com surpresa, alegria e entusiasmo, manifestando a sua felicidade através de saltos, gritos e aplausos. Foi um momento inesquecível. Aproveitámos esta ocasião para

explicar as regras de utilização da cozinha, conforme solicitado pelas educadoras titulares, que gentilmente nos pediram para partilhar essas orientações. Embora a construção e implementação da cozinha tenham sido realizadas por nós, o seu funcionamento contínuo dependia do envolvimento das educadoras, pelo que as regras foram estabelecidas em colaboração com elas.

No convívio que dinamizámos com os pais para a divulgação do projeto dos robôs, aproveitámos para explicar alguns dos benefícios desta cozinha de lama.

Ao estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa “máquina” humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc., mediante o sistema propriocetivo, vestibular e cinestésico, numa conjugação complexa de perceções de temperatura, humidade, tempo e espaço. (Neto, 2020, p.152)

Fomos várias vezes alertadas para a possibilidade de os pais não ficarem satisfeitos com o facto de as crianças voltarem para casa sujas, o que naturalmente nos causou algum receio. No entanto, prevaleceu em nós a convicção de que os pais compreenderiam e apoiariam este projeto, reconhecendo o seu valor para o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos. Durante o convívio, procurámos evidenciar os benefícios da cozinha de lama, sublinhando de forma subtil que tudo o que se suja, também se pode limpar. O feedback foi extremamente positivo: os pais demonstraram uma atitude compreensiva em relação à sujidade, enfatizando que o mais importante seria o bem-estar e o crescimento dos seus filhos. Além disso, felicitaram-nos pela iniciativa e manifestaram o seu apoio para futuras necessidades.

A experiência no contexto de Educação Pré-Escolar não poderia ter sido mais enriquecedora. Como futura educadora, sinto-me imensamente feliz por concluir esta etapa da minha vida rodeada por pessoas que acreditaram em mim e me incentivaram a melhorar continuamente em benefício das crianças. Educar é, de facto, um ato de amor, e sinto-me profundamente grata por ter estado rodeada de profissionais que realmente se dedicam a ajudar e inspirar os outros. Foram semanas intensas de partilhas constantes, projetos desenvolvidos – alguns bem-sucedidos, outros nem tanto – momentos de lágrimas, risos e, sobretudo, de crescimento. Saio desta etapa como uma pessoa mais

madura e determinada a lutar pelas minhas ideias em prol das crianças. Espero continuar a desafiar-me diariamente, transportando sempre a magia das minhas práticas pedagógicas para o futuro.

2.5. DOS DESAFIOS INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS

Se a minha experiência em Creche foi marcada pela ternura dos primeiros cuidados e descobertas, a minha passagem pelo Jardim de Infância revelou-se uma etapa bastante mais desafiante e exigente. Desde o início percebi que estava perante crianças com histórias de vida muito distintas e, em alguns casos, com realidades familiares mais difíceis. Esse contexto, por vezes delicado, exigiu de mim um olhar ainda mais atento, uma postura sensível e uma capacidade de adaptação constante, para que pudesse responder às necessidades do grupo de forma justa e equilibrada.

Neste percurso, a educadora titular assumiu um papel absolutamente fundamental. A sua disponibilidade, profissionalismo e abertura para partilhar conhecimentos foram elementos que marcaram bastante a minha passagem pelo contexto e crescimento pessoal. Mais do que orientar, foi uma verdadeira mentora, transmitindo-nos não apenas estratégias pedagógicas, mas também a importância da empatia, da escuta e da compreensão perante cada criança e cada família.

Os desafios enfrentados no dia a dia levaram-me a refletir sobre a complexidade da profissão e sobre a relevância do papel do educador na construção de um ambiente seguro, estável e estimulante. No Jardim, a criança já revela uma maior autonomia, mas também expõe mais claramente as suas fragilidades emocionais e sociais. Aprendi, assim, que a intervenção pedagógica vai muito além da dinamização de atividades, esta implica criar relações de confiança, promover interações significativas e valorizar a individualidade de cada criança, independentemente do seu ponto de partida.

Apesar das dificuldades, esta PP foi uma oportunidade de crescimento inestimável. O contacto com diferentes realidades permitiu-me desenvolver uma maior sensibilidade social e compreender que o educador deve ser também um mediador entre a criança, a família e a comunidade. Senti que a Escola pode ser, para muitas crianças, um lugar de refúgio e de possibilidades, onde encontram estabilidade e afeto.

Ao refletir sobre esta experiência, levo comigo a certeza de que, mesmo em contextos desafiantes, é possível criar oportunidades de aprendizagem significativas, desde que

exista um olhar intencional e atento. Aprendi que cada desafio pode transformar-se em aprendizagem e que, com o apoio de uma equipa disponível e cooperante, conseguimos crescer enquanto profissionais e enquanto pessoas. Esta PP em Jardim de Infância reafirmou a minha convicção de que a Educação de Infância é uma área exigente, mas profundamente gratificante, onde o educador tem o privilégio e a responsabilidade de marcar positivamente a vida das crianças.

CAPÍTULO III: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB

3. EXPERIENCIAR O 1.º CEB: DA CONCEÇÃO À AÇÃO

O presente capítulo do relatório, destina-se à reflexão crítica e fundamentada, com recurso a evidências, sobre o meu percurso nos contextos de 1.º CEB – 1.º e 3.º ano, bem como ao destaque das minhas aprendizagens mais significativas neste contexto.

Assim, irei dividir a minha reflexão em quatro tópicos: i) *Explorando o mundo das crianças em 1.º CEB*; ii) *A transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*; iii) *Sonhos e desafios de uma futura professora*; iv) *O Ensino Exploratório: acolhendo o trabalho colaborativo*; v) *Materiais manipuláveis: a chave para despertar a aprendizagem matemática*.

3.1. EXPLORANDO O MUNDO DAS CRIANÇAS EM 1.º CEB

Ambas as minhas Práticas Pedagógicas do 1.º CEB (I e II) foram realizadas em Instituições da rede Pública, da cidade de Leiria e Marinha Grande, no ano letivo de 2023/2024. A Prática Pedagógica I, foi realizada na cidade da Marinha Grande, em contexto de 1.º ano de escolaridade e, decorreu durante os meses de setembro de 2023 a janeiro de 2024. Já a Prática Pedagógica II, concretizou-se na cidade de Leiria, no 3.º ano de escolaridade, tendo decorrido entre os meses de fevereiro a junho de 2024.

Apesar de diferentes, ambas as instituições se localizavam em meios bastante familiares, onde a família tinha a possibilidade de estar bastante presente na vida escolar dos alunos. Também nos dois contextos conheci pessoas maravilhosas que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional.

3.1.1. A turma do 1.º ano

A turma de 1.º ano era composta por dezanove alunos, tendo idades compreendidas entre os 5 e 7 anos. A maior parte dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, à exceção de três crianças, com nacionalidades brasileira e indiana. É importante salientar que a criança de nacionalidade indiana ingressou na escola sem falar uma única palavra em português, mas concluiu o ano letivo capaz de se expressar de maneira a ser compreendida. A turma do 1.º ano apresentou inicialmente alguns desafios em diversos aspetos, mas registou uma evolução significativa ao longo do nosso percurso. É importante referir que notei algumas dificuldades na motricidade fina das crianças, o que pode ser atribuído ao facto de terem frequentado o jardim de infância durante o período da pandemia de COVID-19. O grupo

revelou ser muito terno, simpático, empenhado e profundamente envolvido nas atividades. Estas crianças, com uma sensibilidade excepcional, deixaram uma marca significativa no meu percurso, influenciando de forma notável a minha prática educativa.

3.1.2. A turma do 3.º ano

A turma de 3.º ano era, inicialmente, composta por 23 alunos, tendo terminado o ano letivo com 22 alunos, devido à mudança de instituição de uma das crianças. As idades dos alunos eram compreendidas entre 8 e 9 anos. Caracterizo este grupo como um dos mais prazerosos com os quais já tive a oportunidade de trabalhar, apesar de incluir várias crianças com necessidades educativas específicas, que por si só exigem uma atenção redobrada por parte do professor. Ao longo do ano, a turma apresentou ritmos de trabalho e aprendizagem bastante díspares, o que se revelou um desafio constante. No entanto, à medida que o tempo passou, esta turma tornou-se muito especial, destacando-se pela sua inclusão, embora com alguns problemas relacionais. As crianças trabalharam ao longo do ano a sua capacidade de introspeção, evidenciando uma notável evolução interior. Cada uma destas crianças deixou uma marca profunda em mim, ajudaram-me a refletir sobre diversos aspetos, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. Através delas, aprendi a relativizar e a transformar as minhas dificuldades em pontos fortes. Desde o primeiro dia, adotaram uma postura de colaboração que permanecerá para sempre gravada na minha memória.

3.2. A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O ENSINO DO 1.º CEB
Oliveira (2018) sublinha a importância da transição para o 1.º ano do 1.º CEB como um marco significativo na vida das crianças, destacando que a forma como este processo é vivenciado terá um impacto duradouro no seu percurso escolar. Ao ingressar numa nova instituição, com regras substancialmente diferentes, a criança perde o seu espaço de segurança, bem como um profissional de referência, rotinas e hábitos estabelecidos, além da "segurança perante o que conhece e lhe é habitual" (Sim-Sim, 2010, p. 111). Este período de transição exige uma adaptação cuidadosa, tanto por parte das crianças quanto dos profissionais envolvidos, para assegurar uma integração suave e positiva no novo ambiente escolar.

Na minha opinião, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB representa uma mais-valia significativa no que diz respeito à transição entre ciclos. No âmbito da Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar, dediquei especial atenção à questão da

transição das crianças e à sua importância. O facto de ter iniciado o percurso em setembro com crianças que acabavam de ingressar no 1.º ano de escolaridade proporcionou-me, enquanto estagiária, uma sensibilidade distinta. Considero esta sensibilidade diferente, pois no semestre anterior havia vivenciado a perspectiva oposta — acompanhando crianças no final do seu percurso na Educação Pré-Escolar. Senti os seus receios e a sua inquietação, o que me fez adotar uma postura muito mais compreensiva do ponto de vista de respeitar o tempo de adaptação de cada criança.

O tempo, o cuidado, a atenção e a compreensão foram características do meu percurso escolar. Confesso que este era um dos meus receios em relação às crianças no Jardim de Infância: "Será que no 1.º Ciclo do Ensino Básico lhes conseguirão transmitir a segurança e o carinho de que necessitam?". Felizmente, os valores mencionados anteriormente correspondiam aos valores da professora cooperante, que demonstrou ser um modelo muito atencioso e cuidadoso de cooperação.

Após uma conversa com a cooperante, definimos que queríamos transmitir às crianças, nesta transição, bem-estar social e emocional, para que juntos conseguíssemos desempenhar um bom trabalho ao nível cognitivo. Para Vasconcelos (2007, p. 44), é essencial que estes valores sejam salvaguardados para que a criança possa ter uma mudança leve e tranquila, livre de uma excessiva carga de stress e medos.

Nem todas as crianças se adaptaram da mesma forma, destaco duas crianças (Francisco e Xavier) com uma adaptação mais complexa. Senti durante algumas semanas que o erro era meu e do meu par pedagógico, por não estarmos a conseguir cativar esses alunos. Posso até dizer que esta adaptação foi um processo de certa forma mútuo, tanto para nós mestrandas, como para as crianças. Também eu estava a tentar adaptar-me a este novo ciclo, – recheado de mudanças – daí o meu pensamento muitas vezes ser “Se eu, adulta, estou um pouco perdida, como se devem estar a sentir estas crianças?”.

Foi, como já referi, um processo com alguma complexidade no que diz respeito às crianças anteriormente referidas. Inicialmente, a forma que elas descobriram para expressar a sua angústia e ansiedade era deitarem-se no chão a rebolar ou a espernear. Apesar de tentar adotar sempre uma postura de compreensão, nem sempre foi fácil entendê-las no imediato. Muito do que reflito hoje, foi objeto de um vasto crescimento ao longo do semestre, não posso romantizar o meu percurso porque nem sempre foi assim

tão simples e linear. Demorei algum tempo a entender a razão pela qual as crianças agiam daquela forma, em equipa decidimos também abordar a família, que é essencial neste processo de transição e, que nos pode relatar a postura das crianças fora do contexto escolar. Em ambos os casos, o padrão de comportamento repetia-se em casa e, as crianças procuravam agir de forma rebelde e fria. De acordo com as OCEPE (2016), a família é muito importante neste processo de transição e, à semelhança da Educação Pré-Escolar, a articulação de informação entre a escola e a família, deve ser algo recorrente, de forma que, juntos, trabalhem para o bem da criança. O Xavier, a certa altura, começou a expressar verbalmente que tinha saudades da sua sala de Pré-Escolar – algo muito importante, um passo gigante neste processo de ajuda e cooperação.

Percebemos que poderíamos tentar, dentro do possível, transportar algumas características da Educação Pré-Escolar para o Ensino do Primeiro Ciclo, para familiarizar a sala e facilitar o processo de Ensino-Aprendizagem. Com toda a convicção, sei que respeitámos o tempo e espaço de cada criança. Começámos por solicitar aos encarregados de educação, uma almofada já íntima para as crianças, para desenvolver um momento de meditação/retorno à calma. As almofadas encontravam-se empilhadas/arrumadas a um canto da sala e, em Educação Pré-Escolar, encontramos muitas vezes as salas organizadas por “cantinhos”. Muitas das crianças sentiram a necessidade de exprimir essa comparação “Na minha sala da Pré, nós também tínhamos um cantinho com almofadas!” (Beatriz).

Tornou-se rotina, todas as manhãs, cantarmos uma canção de “Bom Dia”, com recurso a gestos – recordo-me até de um dia em que uma das mestrandas se esqueceu de cantar a canção e, as crianças em grande massa, de certa forma indignadas, alertaram-nos para essa questão. A expressão de indignação perante a falha da canção, denotando que de seguida foi colmatada, transparece a importância daquele momento inicial para as crianças. Afinal e, de acordo com (Sim-Sim, 2010, p. 111), a segurança e conforto do Jardim de Infância, que eram espelhados no 1.º CEB, estavam em falha naquele dia. Começámos a observar no Xavier e no Francisco, algumas mudanças. A sua resistência à nossa ajuda, estava, aos poucos, a desaparecer e as nossas relações a evoluir.

Denoto que apesar do Francisco não ter expressado verbalmente aquilo que o Xavier expressou, percebemos que as suas necessidades eram muito idênticas. Em momentos como a canção do dia e a leitura de histórias também com recurso às almofadas, as

crianças adquiriam uma postura leve e de uma certa cooperação. Ajustámos o nosso trabalho para incluir mais momentos de descontração, como o das histórias. Resumidamente, dedicámos tempo às crianças e às suas necessidades. Pode parecer um pequeno pormenor, mas foi esse mesmo pormenor que fez com que o Xavier e o Francisco aceitassem a mudança de instituição como algo positivo e leve. Percebi que temos e devemos de estar mais atentos às nossas crianças e aos seus sinais, mesmo que não seja expresso verbalmente, elas acabam por nos dar pistas das suas necessidades.

A professora de música também enfrentou alguns desafios com as crianças, tendo partilhado connosco que notou mudanças nelas ao longo do tempo. É importante salientar que, desde o início, contámos com a sua cooperação, o que me levou a valorizar o trabalho em equipa, envolvendo professores, família e as próprias crianças. Acredito que todas as adaptações realizadas foram essenciais para a integração das crianças no novo contexto. A aprendizagem das mesmas apresentou uma evolução notável, com todos os envolvidos no processo adotando uma postura consideravelmente mais descontraída, o que foi evidente nos resultados alcançados. Destaco, em particular, o aluno Xavier, que se tornou um dos melhores da turma em termos de comportamento e desempenho escolar.

A importância do envolvimento das famílias no processo educativo das crianças não pode ser subestimada. A experiência com o Francisco (aluno) exemplifica esta realidade, pois ele necessitou de uma atenção adicional e constante por parte dos seus familiares. Sem o apoio intensivo e o acompanhamento regular da família, os resultados positivos no seu desempenho escolar não teriam sido alcançados de maneira tão rápida e eficiente. Este caso ressalta a necessidade de uma colaboração contínua entre a escola e a família. Somente através de uma comunicação eficaz e de uma parceria sólida, é possível promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo o seu bem-estar. Andrea Ramal, citada por Albertino (2019, p.38), diz-nos que a “Família e escola precisam de atuar em conjunto num só objetivo: formar uma pessoa completa, desenvolvendo todas as suas capacidades”.

Gostaria de salientar que a professora cooperante demonstrou uma notável disponibilidade e proporcionou-nos total liberdade de trabalho. A sua abordagem permitiu-nos tanto cometer erros como experimentar novas metodologias, contribuindo significativamente para o nosso desenvolvimento profissional e para a eficácia do processo educativo.

3.3. *SONHOS E DESAFIOS DE UMA FUTURA PROFESSORA*

À semelhança das experiências anteriores nas Práticas Pedagógicas, a Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) criou em mim certas expectativas e receios. Devo confessar que o nervosismo em relação a este novo ciclo era consideravelmente maior. Esse nervosismo deve-se ao fato de eu me ter identificado profundamente com a Educação Pré-Escolar, onde, apesar da existência de "metas" a cumprir, a abordagem pedagógica era bastante livre, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança. Com a consciência de que, no 1.º CEB, os procedimentos seriam naturalmente distintos, temi não conseguir adaptar-me adequadamente.

Vários foram os pensamentos que proliferaram na minha cabeça, “Serei eu capaz de ensinar as crianças a ler?”, “Como é ser professora? Eu só sei ser aluna.”. Devo confessar que foi e ainda é um processo de aprendizagem e descoberta. Comparando os contextos, creio que o 1.º ano de escolaridade tenha sido mais assustador na etapa inicial, uma vez que as crianças iriam aprender a ler comigo e com o meu par pedagógico, mas como se ensina uma criança a ler?

Em comum a todas as práticas pedagógicas, as duas primeiras semanas de deslocação ao contexto escolar, são dedicadas à observação, à recolha de dados e à integração nas rotinas e atividades planificadas pelas cooperantes, visando uma compreensão aprofundada do ambiente em que iremos atuar. Aprendi também, com estas duas semanas de observação, que um professor deve ser um excelente observador, não apenas nas semanas iniciais, mas continuamente. Estas semanas revelaram ser uma boa preparação para a atuação docente. Dias (2009) explica que “observamos para conhecer, para intervir adequadamente” (p. 28).

Em ambos os contextos, procurei focar a minha atenção nas crianças e nas estratégias adotadas pelas respetivas professoras cooperantes. Na minha opinião, apesar das diferenças individuais entre as professoras e estagiárias, é crucial manter certos elementos constantes na rotina das crianças que as professoras titulares já implementavam, facilitando assim o processo de adaptação. Durante o período de observação, analisei minuciosamente os comportamentos das crianças, identifiquei possíveis desafios e procurei conhecê-las melhor.

Durante o período de observação, questionei as minhas capacidades de gestão de uma turma e todas as suas responsabilidades associadas. Por esse motivo, dediquei maior atenção ao trabalho e às estratégias das professoras cooperantes nesse aspeto. A turma do 1.º ano de escolaridade demonstrou ser ligeiramente mais agitada em comparação à turma do 3.º ano. No entanto, ambas as turmas eram compostas por alunos extremamente educados e responsáveis.

Terminado o período de observação, passámos a ser integradas nas atividades das professoras. Curiosamente, em ambos os contextos solicitaram a nossa ajuda para crianças que necessitavam de uma atenção mais pormenorizada. Assim o fizemos, auxiliámos de forma particular e individual, durante 1 semana, as crianças sugeridas pelas cooperantes. Identificámos algumas dificuldades de aprendizagem que nos foram úteis a repensar em estratégias para ajudar as crianças, algo que desenvolveu em mim a capacidade de me reinventar e “sair da caixa”.

Acabei por me deslumbrar pelo 1.º CEB e por perceber que nenhum período educativo é mais importante que outro. Encontrei um profundo encanto no 1.º CEB e, embora reconheça que ainda são necessárias várias reformas no sistema de ensino, acredito firmemente na minha capacidade de contribuir positivamente para essas mudanças. Sinto que, através do meu envolvimento e dedicação, posso desempenhar um papel significativo na promoção de uma educação mais eficaz e adaptada às necessidades dos alunos, construindo um ambiente de aprendizagem particular e específico às necessidades de cada um. Formosinho (2013, p.18) explica que o “professor ao ensinar, ensina-se; promove diretamente a aprendizagem de conteúdos e indiretamente a aprendizagem de processos”.

Em ambos os contextos, foi essencial respeitar o meu próprio tempo de adaptação, focando-me inicialmente no meu processo para, posteriormente, poder auxiliar todos os meus alunos. Levo comigo memórias inestimáveis de ambas as experiências. De modo geral, o contexto do 3.º ano de escolaridade apresentou mais adversidades e não foi de todo linear. Apesar da ligação com ambas as turmas ter sido extraordinária, os alunos do 3.º ano, devido à complexidade do contexto, demonstraram uma profunda compreensão humana. Todos os alunos cooperaram connosco nos momentos que não se desenrolaram conforme o planificado, revelando serem sensíveis e carinhosos num percurso desafiador.

Ambas as turmas facilitaram nosso trabalho, envolvendo-se de forma ativa nas propostas, o que me fez perceber que este é o meu caminho.

De forma a concluir, acredito que este percurso tenha sido marcado por muitos receios e expectativas inicialmente baixas – o que contribuiu para que a realidade fosse bastante positiva. Ao longo do tempo, compreendi que o 1.º CEB representa uma oportunidade significativa para me desafiar e crescer profissionalmente. As crianças do 1.º ano de escolaridade aprenderam a ler com a nossa ajuda, enquanto as do 3.º ano desenvolveram diversas capacidades importantes. Como diz o ditado, "o caminho faz-se caminhando"; ainda há muito a aprender, mas o balanço desta experiência é, sem dúvida, positivo.

3.4. O ENSINO EXPLORATÓRIO: ACOLHENDO O TRABALHO COLABORATIVO

A metodologia do Ensino Exploratório e a sua aplicação constituíram um desafio significativo proposto pelos professores que nos acompanharam na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). Esta abordagem pedagógica, centrada na investigação e na descoberta, exigiu de nós uma adaptação constante e uma postura proativa. Os professores da ESECS incentivaram-nos a explorar novas metodologias de ensino, a experimentar estratégias inovadoras e a refletir criticamente sobre a nossa prática pedagógica. Este processo não só enriqueceu a nossa formação, mas também desenvolveu a nossa capacidade de promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo para os nossos alunos. Através do Ensino Exploratório, fomos desafiadas a transcender os métodos tradicionais e a envolver as crianças de forma mais ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Posto isto, o Ensino Exploratório, conforme descrito por Ponte (2005) e Canavarro (2011), é uma abordagem pedagógica que visa promover a aprendizagem dos alunos através de descobertas realizadas por eles próprios. Espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de refletir sobre as suas experiências, retirando das mesmas um conhecimento significativo. O foco principal do Ensino Exploratório é, e deverá ser sempre, o aluno. No entanto, o papel do professor é de extrema importância nesta dinâmica, pois cabe a ele facilitar e orientar o processo de descoberta e reflexão dos alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem ativa e autónoma.

A gestão do trabalho dos seus alunos, bem como a exploração das respostas dos mesmos com vista ao cumprimento do propósito matemático da tarefa em questão, de acordo com

Canavarro (2011), são aspetos muito importantes a ter em conta no desempenho do papel do professor.

Decidimos aplicar o Ensino Exploratório, de acordo com as três fases definidas por Canavarro (2011): o lançamento da tarefa, o trabalho autónomo dos alunos e a discussão e conclusão dos resultados.

Na primeira etapa, denominada de lançamento da tarefa, é crucial que o professor assegure que os alunos compreenderam o enunciado. Ou seja, o professor deve encontrar um equilíbrio no auxílio prestado aos alunos para que os mesmos entendam claramente o que é esperado, mantendo, contudo, a autonomia dos alunos e o grau de desafio elevado. O professor deve ser claro na explicação do enunciado, assegurando a compreensão das crianças, enquanto preserva a complexidade da tarefa. (Canavarro, 2011)

Na minha prática, a fase em que senti maior dificuldade foi, de facto, no lançamento da tarefa. Percebi que, frequentemente, me tornava confusa na explicação, o que ressalta a importância da preparação do professor e da adequada exploração do enunciado.

O objetivo era dinamizar um momento de ensino exploratório, onde um dos momentos mais importantes, é o momento de explicação inicial. Neste momento inicial, deparei-me com um conflito interior: “explico tudo de uma vez no início e corro o risco de as crianças se esquecerem e ficarem confusas ou assumo que vou de grupo em grupo, explicar alguns pormenores?”. Decidi de forma consciente, sabendo que iria ter muito mais trabalho, que iria de grupo em grupo, prestar auxílio e fazer introdução a alguns conteúdos, como os elementos que um gráfico deve conter. (Reflexão individual, 21-05-2024 – [Apêndice VII](#))

Como foi mencionado anteriormente, percebi que aplicar corretamente a abordagem de Ensino Exploratório não é uma tarefa fácil. Esta abordagem exige uma preparação rigorosa do professor, para que este seja claro e objetivo. Reconheço que, por vezes, me faltou essa preparação. No entanto, observo uma evolução nas minhas práticas, que foram melhorando com a aprendizagem consequente dos erros cometidos.

Durante a fase de trabalho autónomo dos alunos, o professor deve estar constantemente atento às estratégias utilizadas pelos estudantes, a fim de, na etapa final, gerir melhor a discussão. Para maximizar o potencial da fase final, o professor deve antecipar possíveis respostas dos alunos, visando aumentar o grau de desafio. Durante a dinâmica, o professor deve preparar a etapa de discussão dos resultados, recolhendo dados, observando atentamente o que os alunos produzem e identificando as suas principais dificuldades (Canavarro, 2011).

Além disso, Canavarro (2011, p. 16) sugere que o professor deve utilizar uma resolução, independentemente de estar correta ou errada, para tornar a discussão acessível a todos os alunos. Ter um exemplo prático torna a compreensão do problema mais clara, facilitando o envolvimento e a participação de todos na discussão.

Tentámos aplicar o ensino exploratório em ambas as turmas, simultaneamente com a aprendizagem colaborativa. Segundo Silva et al. (2018), a aprendizagem cooperativa é definida como um método de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos, ajudando-se mutuamente e discutindo a resolução de problemas, o que facilita a compreensão do conteúdo. Nessa abordagem, a interação entre os alunos é essencial, pois promove o desenvolvimento de habilidades sociais, a troca de conhecimentos, o ganho de autonomia e responsabilidade e estimula o pensamento crítico.

No 1.º ano de escolaridade, as dinâmicas de Ensino Exploratório foram realizadas entre pares. Esta abordagem foi adotada com o objetivo de preparar os alunos para futuras dinâmicas em grupos maiores. Constatei, várias situações em que as crianças se ajudaram mutuamente, e a dinâmica de exploração tornou-se bastante enriquecedora, dado que elas tiveram de desenvolver estratégias para explicar e consolidar o seu raciocínio. Este método de trabalho desenvolve nas crianças elevadas capacidades sociais, envolvendo-as nas suas próprias aprendizagens e responsabilizando-as por si e pelo grupo. Observa-se, ainda, o desenvolvimento da autonomia e do empenho nas tarefas, bem como das relações de companheirismo e das atitudes de colaboração entre os pares. Na reflexão semanal de dia 10 de dezembro de 2023, refleti sobre esta realidade ([Apêndice VIII](#)).

Senti que o facto de estarem em pares, os ajudou imenso, não só ao nível da responsabilidade porque senti que os alunos levaram mesmo a sério o papel de ajudar o outro, mas também ao nível de entenderem e arranjam estratégias para

explicar aos colegas – uma forma de consolidar o seu próprio conhecimento.
(reflexão – 10-12-2023)

No 3.º ano de escolaridade, por outro lado, o trabalho foi predominantemente dinamizado em grupos maiores, embora também houvesse momentos de trabalho a pares. Esta mudança nas estratégias de ensino foi criada para desenvolver diferentes competências colaborativas e promover uma aprendizagem mais eficaz entre os alunos.

Para Roldão, M., (2007, p.27), “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos”.

Como mencionei ao longo desta reflexão, inicialmente senti-me muito insegura, na aplicação da abordagem. Possivelmente, teria sido mais simples adotar o modelo de ensino-aprendizagem tradicional, contudo, este modelo de aprendizagem está repleto de mais-valias para as crianças e para o professor, pois torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e extremamente motivador. Recordo que, no primeiro momento de aplicação desta estratégia, no 3.º ano de escolaridade, me senti muito perdida. Expliquei a tarefa aos alunos, eles confirmaram que haviam percebido e iniciaram o trabalho autónomo. Pensei que iria ser uma grande confusão, pois todos os grupos estavam a ter ritmos de trabalho diferentes e, embora eu estivesse a conseguir acompanhar todos, havia um sentimento de insegurança, porque os resultados ainda não eram visíveis. Aprendi que devo ser mais paciente, visto que, a partir do momento em que os resultados começaram a surgir, senti uma emoção indescritível, o que foi muito gratificante. É algo que não se observa no imediato, e no 3.º ano de escolaridade tivemos algumas dificuldades, porque as crianças não estavam familiarizadas com o trabalho de grupo. É um processo longo que requer muito trabalho, mas que no final será recompensado com as aprendizagens das crianças.

3.5. MATERIAIS MANIPULÁVEIS: A CHAVE PARA DESPERTAR A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Os materiais manipuláveis desempenham um papel crucial no 1.º CEB, pois facilitam a compreensão de conceitos abstratos, promovem o envolvimento ativo dos alunos e incentivam a aprendizagem através da experimentação e descoberta (Camacho, 2012). De acordo com Reys (1982), citado por Vale (2002, p.5), “(...) os materiais manipuláveis são objetos ou coisas que o aluno seja capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar.”. O material manipulável deve ser utilizado após uma profunda reflexão do professor sobre a sua importância e finalidade. De acordo com Lorenzato (2006), é crucial que o docente reflita sobre a utilização e os objetivos dos materiais, de modo a maximizar a sua eficácia e relevância na aprendizagem.

Em ambos os contextos, tivemos a oportunidade de dinamizar propostas matemáticas com recurso a materiais manipuláveis e, ao compará-las com as ocasiões em que não utilizámos esses materiais, a compreensão e o envolvimento das crianças revelaram ser substancialmente diferentes.

Nas imagens 13 e 14, podemos observar uma proposta dinamizada no contexto do 1.º ano de escolaridade, onde as crianças enfrentaram vários desafios sobre sequências. Inicialmente,

experimentámos não distribuir os materiais manipuláveis e, registámos que apenas uma criança conseguiu solucionar o problema. Em contrapartida, assim que os materiais foram distribuídos, todas as crianças conseguiram resolver as tarefas, salientado que notei um entusiasmo nas mesmas, completamente diferente, a partir desse momento. As crianças assumem imediatamente que, se estamos a distribuir algo além de uma folha de papel, a atividade será divertida e dinâmica.



Figura 11 - Alunos do 1.º ano de escolaridade, em contexto de Ensino Exploratório recorrendo aos materiais manipuláveis

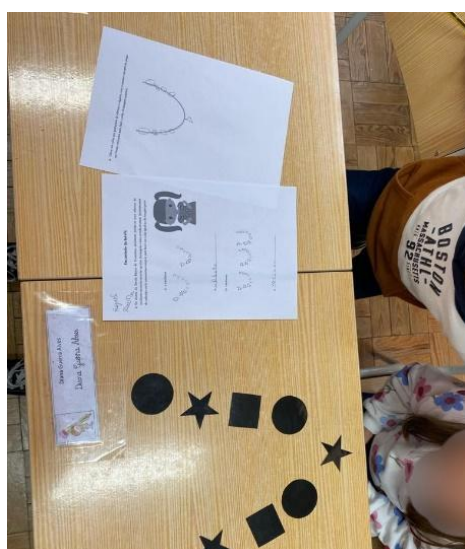


Figura 12 - Alunos do 1.º ano de escolaridade, em contexto de Ensino Exploratório recorrendo aos materiais manipuláveis

Trabalhei com vários tipos de materiais manipuláveis, uns já existentes e, outro criados por mim e pelo meu par pedagógico – tendo sido os materiais das imagens 15 e 16, criados por nós. Manipulámos blocos de construção, contadores, formas geométricas através do tangram, etc, estes materiais permitiram que as crianças explorassem e compreendessem conceitos matemáticos e científicos de forma tangível.

Peterson e Felton-Collins (1998), baseando-se nas teorias de Piaget relativamente aos estádios de desenvolvimento, explicam que as crianças entre os 6 e os 12 anos estão no estádio das operações concretas, o que significa que ainda têm uma significativa dificuldade em partir para o abstrato. No 3.º ano de escolaridade, a professora cooperante lançou-nos o desafio de introduzir o conteúdo da simetria de rotação. A reflexão que eu,



Figura 13 - Alunos do 3.º ano de escolaridade a manipular os recursos construídos para a introdução à simetria de rotação

a minha colega e a professora fizemos focou-se principalmente na dificuldade deste conteúdo. Esta foi a minha semana de intervenção e, confesso que eu própria fiquei um pouco assustada, devido à complexidade de visualização do conceito sem um objeto concreto para manusear.

Refletimos bastante em equipa e recorremos aos professores da ESECS para validar as nossas ideias. Decidimos avançar passo a passo, começando pela simetria de rotação com um ponto O em comum. Concluímos que seria inevitável utilizar um material de fim aberto para auxiliar os alunos, como verificamos nas figuras 15 e 16, onde vários triângulos estão presos por um atache.

Temi que, ainda assim, fosse difícil para as crianças entenderem. Fiz um primeiro exemplo com os alunos e, em seguida, propus-lhes vários desafios, aos quais todas as crianças conseguiram responder corretamente. Estou certa de que o sucesso desta atividade se deve ao recurso aos materiais manipuláveis, que envolveram as crianças e permitiram que, gradualmente, passassem do concreto (material manipulável) para o abstrato (exercício numa folha branca). No espaço de uma semana, com algum treino, as crianças já não precisavam do material manipulável para responder a questões sobre a simetria de



Figura 14 - Alunos do 3.º ano de escolaridade a manipular os recursos construídos para a introdução à simetria de rotação

rotação. Quero salientar que eu e o meu par pedagógico tivemos o cuidado de construir um recurso para cada criança, com cores apelativas – considero que o facto de o material ser visualmente atraente também envolve e motiva os alunos de forma mais significativa.

Senti, de forma abrangente aos dois contextos, que os materiais manipuláveis incentivavam significativamente as crianças a explorar e experimentar hipóteses. Estes materiais aumentam a sua curiosidade e desejo de aprender, o que é extremamente benéfico para o processo de ensino-aprendizagem. Esta interação prática não só torna a aprendizagem mais divertida e envolvente, mas também contribui para a retenção de conhecimento a longo prazo.

Adicionalmente, os materiais manipuláveis fomentam a aprendizagem colaborativa, uma vez que muitas atividades requerem trabalho em grupo. As crianças aprendem a comunicar, a partilhar ideias e a cooperar para alcançar um objetivo comum. Esta interação social é essencial para o desenvolvimento de competências interpessoais e para a criação de um ambiente de sala de aula inclusivo e colaborativo.

Em conclusão, na minha opinião os materiais manipuláveis são ferramentas indispensáveis no 1.º CEB, proporcionando um meio eficaz para concretizar conceitos abstratos, envolver ativamente os alunos e promover a aprendizagem através da experimentação e da descoberta. O seu uso contribui para uma aprendizagem mais profunda e significativa, preparando as crianças para enfrentar desafios futuros com uma base sólida de conhecimentos e habilidades. Foi muito gratificante perceber que as crianças superaram as suas dificuldades com o auxílio dos materiais manipuláveis, uma abordagem de ensino com a qual me identifico profundamente.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Ao longo do percurso realizado, identificámos alguns desafios relacionados com o brincar no espaço exterior, bem como a escassez de momentos de brincadeira com materiais simples, nomeadamente os materiais de fim aberto. Perante estes desafios, decidimos aprofundar a reflexão sobre estas questões, procurando compreender melhor o seu impacto e encontrar possíveis respostas para a problemática. Em particular, interessou-nos perceber de que forma a introdução de materiais de fim aberto no espaço exterior poderia influenciar as experiências das crianças e como estas os utilizariam no jogo simbólico.

Este ensaio investigativo organiza-se em três capítulos. No Capítulo I, Enquadramento Teórico, abordaremos os tópicos que considerámos mais relevantes para o estudo. Iremos definir o conceito de materiais de fim aberto, sublinhar a importância do jogo simbólico no desenvolvimento e aprendizagem da criança e destacar o papel fundamental do brincar em espaços exteriores. Foi nossa intenção perceber de que modo as crianças recorrem aos materiais de fim aberto no espaço exterior, analisar a relação entre a sua utilização e o desenvolvimento do jogo simbólico, bem como refletir sobre a importância destes materiais e do próprio jogo simbólico na Educação Pré-Escolar.

No Capítulo II, Metodologia de Investigação, será apresentada a problemática do estudo, a questão de investigação e os objetivos definidos. Neste capítulo descreveremos ainda as técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados, assim como os procedimentos adotados.

No Capítulo III, Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados, os dados recolhidos serão cruzados e interpretados com base na teoria de referência, permitindo uma leitura crítica dos resultados obtidos.

Por fim, nas Considerações Finais, procuraremos responder à questão de partida e aos objetivos propostos, salientando os resultados mais relevantes. Destacaremos igualmente as limitações do estudo e apresentaremos algumas sugestões para futuras investigações relacionadas com a utilização de materiais de fim aberto, a ligação com a natureza e a valorização do jogo simbólico.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo, dedicado ao Enquadramento Teórico, foi elaborado a partir da necessidade de aprofundar a compreensão sobre a utilização de materiais de fim aberto no espaço exterior e a forma como estes podem influenciar o jogo simbólico. Iniciamos este capítulo com o propósito de aprofundar os benefícios do brincar no espaço exterior com recurso a materiais de fim aberto, abordando, em primeiro lugar, o conceito destes materiais e, em seguida, a relevância do jogo simbólico e o seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com base numa análise da literatura existente, pretende-se compreender de que forma o envolvimento das crianças em atividades ao ar livre pode enriquecer o seu crescimento e promover um desenvolvimento holístico, pleno e equilibrado.

Além disso, revisitámos as orientações presentes nas OCEPE, no que diz respeito à importância do contacto com a natureza, bem como o papel do educador enquanto mediador e facilitador de experiências que envolvem materiais naturais e a interação direta com o meio natural.

1.1. MATERIAIS DE FIM ABERTO: DO CONCEITO À UTILIZAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Os materiais de fim aberto são definidos por Botas (2008, p. 27) como objetos que não possuem uma função específica predeterminada, não transmitindo, portanto, o conceito original para o qual foram concebidos. Esta característica permite que sejam utilizados de diferentes maneiras, dependendo da criatividade e imaginação de quem os manipula. Daly & Beloglovsky (2022) e Oxfordshire Play Association (2024), explicam que os materiais de fim aberto são facilmente manipuláveis pelas crianças, por não serem acompanhados de instruções de uso.

Post e Hohman (2011) e Ferland (2006, p. 123) sublinham que os materiais de fim aberto não impõem limites às brincadeiras das crianças. Segundo estes autores, este tipo de materiais desempenham um papel crucial no estímulo da imaginação e criatividade infantil, encorajando as crianças a explorar e experimentar de forma autónoma e imaginativa.

Ferland (2006) apresenta uma perspetiva muito interessante sobre o papel dos pequenos objetos no desenvolvimento e aprendizagem infantil, explorando a importância destes

materiais na motivação das crianças. O autor argumenta que o interesse de uma criança por um determinado objeto é sustentado e ampliado quando ela consegue descobrir e explorar múltiplas funções e possibilidades de transformação desse objeto. Esse processo de descoberta é particularmente relevante no contexto dos materiais de fim aberto, que, por sua natureza, não possuem um uso ou propósito único e específico. Quando uma criança identifica o potencial lúdico de um material de fim aberto, ela é naturalmente incentivada a explorar diferentes formas de interação com o objeto, o que, por sua vez, estimula a sua criatividade e imaginação. Este tipo de interação não apenas promove o desenvolvimento da criatividade, mas também contribui para o desenvolvimento de diversas outras competências, incluindo a resolução de problemas, o pensamento crítico e a capacidade de adaptação a novos desafios em vários domínios do seu desenvolvimento cognitivo e social. Assim, segundo Ferland (2006), os materiais de fim aberto desempenham um papel essencial na promoção de um ambiente de aprendizagem rico e dinâmico, onde as crianças podem experimentar, criar e inovar sem restrições impostas por funções predefinidas.

Casey e Robertson (2016) sublinham a dimensão financeira associada aos materiais de fim aberto, destacando o facto de serem gratuitos e resultarem do reaproveitamento de materiais, o que possibilita às crianças o acesso a uma variedade maior de recursos. Estes autores enfatizam que os materiais de fim aberto não perdem o seu valor ao longo do tempo, uma vez que a sua utilidade não está limitada a uma única função. Pelo contrário, estes materiais são particularmente benéficos para as crianças, na medida em que não restringem as suas brincadeiras/jogos simbólicos, ao contrário dos objetos com uma funcionalidade específica. Como argumenta Ferland (2006, p. 42), a criança pode utilizar o mesmo objeto em múltiplos contextos e várias formas, o que promove uma maior diversidade nas suas atividades lúdicas.

Vela e Herrán (2022), denotam que qualquer material pode tornar-se um material de fim aberto, desde que seja utilizado com esse propósito, sendo possível adaptar ou reinventar essa função conforme os desejos e necessidades de cada criança que brinca com ele. Uma vez que é a própria criança quem define as funções de cada objeto, ela é capaz de adaptar qualquer material às suas necessidades e interesses durante o brincar. Este processo de atribuição de funções permite que a criança explore e reinterprete os objetos de acordo com o contexto e as suas intenções.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), quando tanto o ambiente quanto os objetos são de natureza aberta, as possibilidades de utilização e apropriação do espaço multiplicam-se significativamente. Neste tipo de ambiente, as crianças têm a liberdade de explorar e interagir com os objetos das mais ínfimas formas, o que amplia as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. A ausência de restrições fixas sobre como o espaço e os materiais devem ser utilizados permite que as crianças sejam mais criativas e inovadoras. Isso também favorece a experimentação, já que as crianças podem testar diferentes formas de organização e uso do espaço, enriquecendo a sua experiência e promovendo o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e motoras.

1.2. JOGO SIMBÓLICO

No campo dos estudos sobre a infância e o seu desenvolvimento, a terminologia utilizada para descrever as atividades lúdicas tem gerado debates. Vários autores optam por substituir a palavra "brincar" por "jogar", devido à conotação mais ampla e complexa do termo "jogar". De acordo com Kishimoto (1996), o termo "jogar" abrange uma variedade de situações e atividades, podendo referir-se tanto a uma situação imaginária, como à movimentação de peças num tabuleiro, à manipulação de objetos ou até à dramatização de determinadas situações.

Por sua vez, Neto (1997, p.11) contribui com uma definição que enfatiza o jogo como um processo de liberdade, no qual a criança tem a oportunidade de expressar a sua motivação intrínseca. Para Neto (1997), o jogo é um espaço de exploração pessoal, onde a criança se envolve ativamente sem restrições externas, o que facilita o desenvolvimento da sua autonomia e criatividade. Esta visão reforça a importância do jogo como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, permitindo que a criança explore e compreenda o mundo à sua volta através de experiências lúdicas que não estão limitadas por regras ou expectativas impostas.

Kishimoto (1998), refere Winnicott afirmando que é a brincar que a criança se mostra criativa, daí ser tão essencial brincar na infância. Através do jogo simbólico a criança consegue desenvolver várias capacidades de raciocínio, representando simbolicamente as suas ações conseguindo aperfeiçoá-las. Por norma esta imita os seus adultos de referência. Zabalza (1992, p. 1799) explica-nos que a criança fantasia situações reais das suas vivências através do jogo simbólico, o que lhe permite desenvolver um leque de capacidades, estando nelas incluídas o desenvolvimento motor.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), o jogo simbólico muitas vezes denominado de “faz de conta”, “É uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes”.

Importa ainda salientar que brincar e jogar, embora conceitos distintos, assumem um papel fundamental na vida das crianças. O brincar caracteriza-se pela espontaneidade, liberdade e imaginação, permitindo à criança explorar o mundo, expressar-se e recriar as suas experiências pessoais. Já o jogar, mesmo podendo integrar a dimensão lúdica, envolve regras e objetivos definidos, favorecendo a construção de competências sociais, cognitivas e emocionais, como a cooperação, a resolução de problemas e a autorregulação. Ambos constituem experiências essenciais para o desenvolvimento holístico da criança, complementando-se e contribuindo de forma decisiva para as suas aprendizagens e bem-estar.

1.3. BRINCAR NO ESPAÇO EXTERIOR

A relação entre as crianças e o brincar na natureza tem sido amplamente discutida na literatura, com vários autores a destacar a importância desse contato para o bem-estar das crianças. L'Ecuyer (2016) sublinha a naturalidade das crianças com o meio ambiente, indicando que esta conexão pode ser explicada pela semelhança entre a sua pequena estatura e os elementos naturais: “As crianças têm uma afinidade natural com a natureza. Talvez por serem pequenas, como a grande maioria das maravilhas que a natureza oferece (...)” (p. 79). Contudo, diversos estudos indicam que o brincar ao ar livre está a tornar-se menos frequente, em grande parte devido aos riscos associados aos ambientes urbanos, nomeadamente às extensas redes rodoviárias e à falta de espaços verdes acessíveis.

Dowdell, Gray e Malone (2011) reforçam esta preocupação referindo que, apesar da extensa investigação sobre os benefícios da natureza para o bem-estar das crianças, as tendências atuais na educação infantil revelam uma diminuição progressiva das oportunidades de acesso à natureza: “Despite the wealth of research indicating the importance of nature for children’s wellbeing, current outdoor trends in early childhood education demonstrate that these environments are becoming increasingly devoid of opportunities to access nature” (p.24). Assim, o debate sobre a necessidade de reintegrar o contato com a natureza no cotidiano das crianças assume uma relevância crescente, face aos impactos positivos no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Neto (2020, p.152), destaca assim a urgência de experienciar a natureza de uma forma concreta, só desta forma a criança entenderá o modo como funciona, criando um vínculo afetivo. Quanto maior for o contacto da criança com o espaço exterior, maior será a sua consciência ambiental, isto é, adquirirá desde cedo a responsabilidade de preservação do ambiente natural e “cuidado do mundo que a rodeia” (Bilton, Bento e Dias, 2017, p.31).

Ventura e Mestre (2021, p. 3) sublinham que “O contacto com a natureza e as brincadeiras ao ar livre promovem a criatividade, as capacidades motoras, a concentração, a capacidade para resolver problemas, atenua o défice de atenção e promove a consciência ambiental”. Nesse sentido, diversos autores concordam quanto à importância de incorporar o ambiente natural nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Neto (2020) defende que a natureza atua como facilitadora essencial no desenvolvimento holístico das crianças, incentivando-as a explorar e aprender de forma autónoma e criativa. Segundo o autor, a experiência direta com o ambiente natural é fundamental para que a criança compreenda o seu funcionamento, enquanto fortalece um vínculo afetivo com a natureza. Essa relação íntima com o meio ambiente promove, também, o desenvolvimento de uma consciência ecológica, que se reflete em atitudes de preservação e respeito pelo mundo desde a infância.

Nesse contexto, Bilton, Bento e Dias (2017, p. 31) destacam que quanto maior for o contacto da criança com o espaço exterior, mais cedo ela adquire a responsabilidade pela preservação do ambiente, desenvolvendo, assim, uma atitude de “cuidado do mundo que a rodeia”. Essa responsabilidade ecológica, cultivada desde a infância, pode ser vista como uma competência crucial para o desenvolvimento sustentável e para a construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com o futuro do planeta.

1.4. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, O EXTERIOR E O JOGO SIMBÓLICO

O currículo na Educação Pré-Escolar é orientado em Portugal pelas OCEPE, que constituem pontos de apoio fundamentais para a PP. Estas orientações apresentam um quadro de referência flexível, permitindo ao educador construir um currículo adequado ao grupo de crianças, ao meio em que se insere e à sua faixa etária.

Lopes da Silva et al. (2016) sublinham que o currículo nesta etapa deve ser entendido como a organização intencional das experiências de aprendizagem, num processo dinâmico que envolve observar, planejar, agir e avaliar de forma contínua e articulada.

Neste contexto, o jogo simbólico assume um papel central, pois traduz a forma como as crianças, de maneira espontânea, recriam experiências do quotidiano e do imaginário, atribuindo múltiplos significados aos objetos e explorando papéis e narrativas. Lopes da Silva et al. (2016, p.52) destacam que, através do jogo simbólico, as crianças expressam emoções, elaboram enredos, assumem personagens e constroem formas de comunicação verbal e não verbal. Este tipo de jogo favorece não apenas o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, mas também competências sociais, emocionais e cognitivas, proporcionando um espaço de expressão que lhes permite lidar com sentimentos, resolver conflitos e compreender melhor a realidade que as rodeia.

O papel do educador é igualmente enaltecido pelas OCEPE, ao destacar-se a importância de apoiar e enriquecer o jogo simbólico da criança. O educador pode dialogar sobre os materiais necessários, incentivar a adaptação e transformação de objetos, prolongar o tempo de envolvimento no jogo e problematizar estereótipos culturais. Para tal, a organização do espaço educativo e a disponibilização de materiais diversificados e acessíveis tornam-se essenciais, criando ambientes que convidam à exploração, à imaginação e à comunicação.

“a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade (...).”

(Lopes da Silva et al., 2016, p.12)

O espaço exterior assume também um papel fundamental no currículo da educação pré-escolar, sendo valorizado por Lopes da Silva et al. (2016, p.27) como um ambiente privilegiado de aprendizagem. Para além da sua dimensão física, o espaço exterior

representa um contexto pedagógico com potencialidades próprias, que complementa e expande as experiências realizadas no interior da sala. Lopes da Silva et al. (2016, p.27) reforçam que o contacto com o exterior proporciona às crianças oportunidades de exploração livre, de movimento amplo, de contacto direto com a natureza e de descoberta do meio envolvente, favorecendo a curiosidade, a autonomia e a construção de saberes de forma integrada.

Neste ambiente, o jogo simbólico ganha novas possibilidades. O espaço exterior oferece cenários diversificados e abertos à imaginação, nos quais as crianças podem recriar experiências do quotidiano, inventar papéis e desenvolver narrativas coletivas em interação com os pares. A utilização de elementos naturais ou de estruturas físicas existentes no exterior potencia a criatividade e a dramatização, permitindo que o “faz de conta” se desenrole em contextos ricos e variados. Assim, o espaço exterior não é apenas um local de recreio ou de descarga de energia, mas um contexto curricular de pleno direito, que amplia as oportunidades de socialização, experimentação e simbolização.

Deste modo, pode afirmar-se que o currículo na educação pré-escolar, encontra no jogo simbólico e no espaço exterior duas dimensões complementares e indispensáveis para a promoção de novas aprendizagens e do desenvolvimento global da criança. O jogo simbólico, seja no interior ou no exterior, constitui uma via privilegiada para a expressão da imaginação, da linguagem e das emoções, enquanto favorece aprendizagens sociais e cognitivas. O espaço exterior, por sua vez, amplia as oportunidades de exploração e descoberta, oferecendo contextos autênticos e ricos para a ação lúdica e a interação entre pares. Cabe ao educador, num exercício de intencionalidade educativa, garantir que estes contextos são potenciados e integrados de forma coerente, assegurando a articulação entre cuidado, educação e aprendizagem.

Em suma, currículo, jogo simbólico e espaço exterior, quando se cruzam de forma intencional, tornam-se muito mais do que instrumentos pedagógicos, passam a ser oportunidades para que cada criança viva, explore e sinta o prazer de aprender. É nesse equilíbrio entre brincar, imaginar e descobrir o mundo que se constrói uma educação pré-escolar de qualidade, verdadeiramente centrada na criança e no valor único das suas experiências.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. PROBLEMÁTICA, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação surgiu da constatação de que as crianças têm usufruído pouco do espaço exterior e de oportunidades para exploração e contacto com a natureza. Observou-se que, quando inseridas nesse ambiente, as crianças revelam um elevado nível de entusiasmo e felicidade, o que reforça a importância dessas experiências no seu quotidiano.

Além disso, verificou-se uma preferência das crianças por brincar com materiais mais simples e de fim aberto, em detrimento de brinquedos com muitos estímulos visuais. A escolha desses materiais, além de responder ao interesse das crianças, é apoiada por Post e Hohmann (2007), que destacam a sua importância pela disponibilidade imediata e pelo facto de serem gratuitos. Estes autores sublinham que os materiais de fim aberto incentivam a criatividade e a exploração autónoma, proporcionando um leque mais amplo de possibilidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças.

Denota-se ainda que este tipo de materiais não têm uma funcionalidade específica, o que é bastante estimulante e abrangente para as crianças, proporcionando inúmeras possibilidades de brincadeira.

Fortin et al. (2009), caracteriza uma questão de investigação como um “enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa de conceitos-chave, especifica a população e sugere uma investigação empírica” (p.51). Definiu-se a questão de investigação, partindo da observação e dos aspetos anteriormente mencionados: “Como poderão os materiais de fim aberto potenciar o jogo simbólico no espaço exterior, com crianças do jardim de infância?”.

Com base no mesmo autor de referência, estabeleceram-se os objetivos desta investigação. Para Fortin (2009), os objetivos são um “enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão” (p.100). Desta forma definiram-se como objetivos:

- Perceber a utilização de materiais de fim aberto por parte das crianças no exterior no jardim de infância.

- Compreender a relação entre a utilização dos materiais de fim aberto no espaço exterior e o jogo simbólico.
- Refletir sobre a importância dos materiais de fim aberto e do jogo simbólico na Educação Pré-Escolar.

2.2. NATUREZA DO ESTUDO

A presente investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, uma vez que procura responder à questão de investigação através da observação direta, da descrição e da interpretação das ações das crianças no contexto do jogo simbólico. Este tipo de metodologia revela-se particularmente pertinente, pois privilegia a compreensão aprofundada dos fenómenos em estudo, permitindo captar a complexidade das interações e dinâmicas emergentes no ambiente lúdico.

De acordo com Fortin et al. (2009), o investigador que recorre a métodos qualitativos preocupa-se com uma compreensão ampla e integrada do fenómeno, observando, descrevendo, interpretando e analisando o contexto tal como este se apresenta. Nesta perspetiva, a investigação possibilita uma análise detalhada das práticas espontâneas das crianças, valorizando as suas experiências e atribuições de significado, essenciais para uma leitura holística do jogo simbólico e das suas implicações no desenvolvimento e na aprendizagem.

Trata-se de um estudo de caso, dado que a investigação incide sobre uma realidade educativa concreta, procurando compreendê-la no seu contexto natural. Segundo Gil (1999), o estudo de caso caracteriza-se pela investigação profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, permitindo uma compreensão abrangente e detalhada que dificilmente seria alcançável através de outros modelos de investigação. Esta opção metodológica possibilita, assim, observar e interpretar de forma minuciosa as práticas pedagógicas, as interações e as experiências das crianças, privilegiando a singularidade da situação investigada em detrimento da generalização dos resultados.

Neste sentido, importa ainda considerar a perspetiva da investigação participativa, segundo a qual, como referem Erasmie e Lima (1989), “o trabalho tem de ser iniciado pelo experimentador, ao mesmo tempo que vai ensinando os participantes a tomarem parte no processo de tomada de decisões” (p. 51).

2.3. CONTEXTO DO ESTUDO

2.3.1. Caracterização do contexto educativo

A presente investigação decorreu entre os meses de abril e junho de 2023, num jardim de infância da rede pública, localizado no município de Leiria. A Instituição tem capacidade para 50 crianças, dispondo de duas salas – abrange crianças dos 3 aos 6 anos. Nas zonas comuns, constam a copa de preparação de alimentos, o refeitório, a sala de acolhimento, duas casas de banho (uma para cada sala). Existe ainda um espaço exterior, com boas áreas, composto pelo parque infantil com baloiços e um escorrega, duas caixas de areia com diversos objetos, uma área de cimento com duas balizas e um espaço verde com relva e uma árvore de fruta. Os dados recolhidos para este estudo ocorreram durante as brincadeiras das crianças no espaço exterior. Considerando que o espaço exterior da instituição apresentava uma área relativamente ampla, foi decidido que a recolha de dados ocorreria na zona mais natural deste espaço, que incluía acesso à relva, às árvores e a uma das caixas de areia. O local onde as brincadeiras se desenvolvem é tão significativo quanto as próprias atividades lúdicas, devendo proporcionar às crianças um envolvimento pleno no ato de brincar (Vela e Herrán, 2022). Adicionalmente, procedeu-se à delimitação do espaço, assegurando que a investigadora dispunha das condições necessárias para a supervisão e observação das crianças de forma eficaz.

2.3.2. Caracterização dos participantes

Os participantes do presente estudo, integravam um grupo de 25 crianças, entre os 3 e os 6 anos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Este grupo de crianças apresentava diversidade no que diz respeito à nacionalidade, havendo crianças naturais de Marrocos, Brasil, Venezuela, Luxemburgo, Angola e Guiné.

Das 25 crianças do grupo, apenas 12 participaram, no estudo, de forma a facilitar o processo de recolha e análise de dados. A seleção das crianças participantes não obedeceu a qualquer critério pré-estabelecido, sendo realizada de forma completamente aleatória. Todas as crianças concordaram em participar no estudo, tendo sido garantido que os nomes utilizados ao longo do mesmo são fictícios, de modo a preservar a sua identidade e confidencialidade – ainda que tenha havido autorização de todos os Encarregados de Educação.

Posto isto, as 12 crianças participantes foram: Xavier (6 anos), Francisco (3 anos), Madalena (4 anos), Constança (6 anos), Mariana (6 anos), Carlos (5 anos), Luísa (6 anos), Eduardo (6 anos), Rui (5 anos), Nelson (6 anos), Bianca (5 anos), Filipe (6 anos).

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Dado que a investigadora esteve presente em todas as sessões de recolha de dados, envolvendo-se ativamente na observação das crianças e interagindo com elas no decorrer dos seus jogos simbólicos, a metodologia adotada para a recolha de dados consistiu na observação direta e participante. Amado & Silva (2014, p.153) explicam que “a observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Fortin (1999, p. 241), destaca ainda que a observação direta Fortin (1999, p. 241) “visa descrever os componentes de uma dada situação social (pessoas, lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação social por meio da observação participante”. Esta técnica de recolha de dados, segundo Dias (2009, p.197) exige que o observador seja parte integrante do grupo estudado, “Esta forma de observação consiste na participação no todo ou em parte do observador na vida da comunidade ou na vida do grupo que estuda”. Campenhoudt et al. (2019) destacam as principais vantagens deste método de recolha de dados, sublinhando que a assimilação dos acontecimentos no momento em que ocorrem, proporciona uma maior espontaneidade e precisão na obtenção da informação.

Para proceder ao registo das observações realizadas, recorreu-se exclusivamente à captação de registos fotográficos e videográficos. Dada a centralidade deste método na recolha de dados, houve um investimento significativo na qualidade e no detalhe das gravações, assegurando a fidelidade dos acontecimentos observados. A investigadora realizava a revisão sistemática de todos os vídeos aquando do término de cada sessão, permitindo uma reflexão contínua e aprofundada sobre os dados obtidos.

Com o objetivo de garantir a máxima precisão na transcrição dos dados, a investigadora adotou uma abordagem meticulosa, iniciando o processo com a transcrição integral dos vídeos. Esta prática não só permitiu uma análise mais rigorosa dos conteúdos registados,

como também contribuiu para o enriquecimento dos momentos de reflexão, viabilizando uma interpretação mais fundamentada e estruturada dos resultados.

Para além das vantagens anteriormente mencionadas, este método de recolha de dados assegura a de forma fidedigna a veracidade dos acontecimentos, permitindo captar em tempo real as reações e interações das crianças no seu contexto natural. No que respeita aos registos videográficos, Sousa (2009, p. 200) argumenta que o vídeo “proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos”.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 189) reforçam a importância deste método de recolha de dados, salientando que o recurso a vídeos e fotografias auxilia o investigador na preservação de detalhes e pormenores que, de outra forma, poderiam passar despercebidos ao longo da investigação. Assim, a utilização de registos audiovisuais constitui um instrumento fundamental para a análise rigorosa e sistemática dos dados, possibilitando um aprofundamento da interpretação dos acontecimentos observados.

Com o intuito de captar com maior precisão as verbalizações das crianças, a investigadora realizou as gravações em proximidade, delimitando uma área específica que restringia a dispersão dos participantes. Esta delimitação permitiu uma maior proximidade aos acontecimentos, facilitando o acompanhamento detalhado das interações em tempo real.

Adicionalmente, as posições de gravação foram estrategicamente definidas, de modo a garantir a captação simultânea de diferentes perspetivas. Em determinados ângulos, privilegiou-se um enquadramento mais próximo de uma criança, possibilitando a observação minuciosa das suas expressões e gestos, enquanto noutros ângulos se procurou captar a dinâmica global da interação, incluindo a participação de outras crianças. Desta forma, a recolha de dados foi otimizada, assegurando uma análise mais abrangente e rigorosa dos comportamentos e discursos registados.

Todos os dados recolhidos ao longo deste estudo foram cuidadosamente tratados por meio da análise de conteúdo, um método que permitiu uma interpretação aprofundada das informações obtidas. O foco da análise recaiu sobre os dados extraídos das transcrições dos registos videográficos, garantindo uma abordagem rigorosa e detalhada. Essa metodologia possibilitou a identificação de padrões, significados e tendências relevantes

para a compreensão do fenómeno estudado, o jogo simbólico das crianças no espaço exterior, com a introdução de materiais de fim aberto.

De acordo com Sousa (2009, p.264), a análise de conteúdo envolve “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurado descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”. Campenhoudt et al. (2019, p.323) sustentam essa perspetiva ao defender que a análise de conteúdo consiste num processo sistemático de tratamento dos dados obtidos. Para tal, é essencial organizá-los em categorias temáticas relevantes, alinhadas com as hipóteses formuladas, estabelecendo comparações entre elas e identificando ligações. Além disso, os dados devem ser estruturados de forma a conceder-lhes significado e coerência.

2.5. DESIGN DO ESTUDO E PROCEDIMENTO

A recolha de dados foi efetuada durante 4 dias distintos, sendo que a duração das sessões variou consoante a motivação das crianças envolvidas, tendo em média 20-30 minutos cada sessão, excluindo a última que teve uma duração de uma hora.

Fases	Recolha de Evidências		Calendarização das videograções		
			Data	Duração	Intervenientes
Primeira	Jogo Simbólico das crianças na área exterior da instituição	Observação direta e registos videográficos	15 de maio de 2023	30 minutos	Xavier, Francisco, Madalena, Constança.
			16 de maio de 2023	20 minutos	Rui, Nelson, Bianca e Filipe.
			17 de maio de 2023	15 minutos	Mariana, Carlos, Luísa e Eduardo.
Segunda	Jogo Simbólico das crianças numa área florestal exterior à instituição		2 de junho de 2023	60 minutos	Xavier, Francisco, Madalena, Constança, Rui, Nelson, Bianca, Filipe, Mariana, Carlos, Luísa e Eduardo.

Tabela 1 - Planeamento da recolha de dados

A presente investigação foi estruturada em duas fases, de forma a permitir uma análise contextualizada e abrangente. A primeira fase decorreu no espaço exterior da instituição, enquanto a segunda foi conduzida num espaço florestal exterior à escola. Estas fases, descritas no quadro abaixo, refletem diferentes contextos ambientais, permitindo a recolha de dados diversificados e a análise de dinâmicas específicas em cada espaço.

Para assegurar que o processo investigativo apresentasse uma estrutura coesa e organizada, tornou-se essencial proceder a um planeamento rigoroso. De acordo com Sousa (2009), o planeamento constitui um processo fulcral, pois permite que as intenções do investigador sejam devidamente clarificadas e alinhadas com os objetivos da investigação.

Os dados abaixo apresentados, foram recolhidos das transcrições provenientes das gravações de vídeo em dois momentos distintos, no espaço exterior da instituição e no espaço florestal exterior à instituição.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto, apresentamos os dados, bem como a sua análise e discussão de resultados obtidos ao longo do estudo. Através da análise de conteúdo dos vídeos e das notas de campo, conhecemos e refletimos sobre o jogo simbólico das crianças, no espaço exterior, através dos materiais de fim aberto disponibilizados. De forma a facilitar a compreensão da análise de dados, esta foi dividida em categorias, sendo elas: personagens, ações, objetos transformados e mobilização de conhecimentos.

Neste capítulo, pretendemos realizar uma análise crítica que cruza os dados obtidos na presente investigação com as perspectivas teóricas propostas por autores que, nos últimos anos, têm dedicado a sua atenção ao estudo do jogo simbólico e à relevância da exploração do espaço exterior no desenvolvimento da criança. Queremos, assim, articular os resultados emergentes da investigação com conceitos centrais discutidos na literatura, abordando questões como o papel do jogo simbólico na construção de competências sociais, emocionais e cognitivas, bem como a importância do contacto com o ambiente exterior como estímulo para a criatividade, a autonomia e o bem-estar.

3.1. A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS NO JOGO SIMBÓLICO

No que diz respeito às personagens interpretadas pelas crianças no jogo simbólico, verificou-se uma forte ligação ao contexto familiar, evidenciada pela reprodução de papéis que refletem as funções tradicionalmente desempenhadas por cada membro da família. As crianças demonstraram uma clara apropriação de modelos sociais, reproduzindo dinâmicas familiares através da representação de figuras parentais, como a mãe e o pai, bem como de outros elementos do núcleo familiar. Hohmann, Banet & Weikart (1979, p. 224), fundamentam isso mesmo, “A imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações num papel reconhecível, como o de «mamã» ou de «uma pessoa da mercearia»”.

Estas representações sugerem que o jogo simbólico serve como um meio de interiorização e reconstrução das experiências vividas, permitindo às crianças explorar e compreender os papéis sociais que observam no quotidiano. Hohmann et. al. (1979, p. 228), sugere que “O desempenho de papéis (...) é outra forma de as crianças representarem experiências que tiveram e aquilo que sabem sobre as pessoas”.

Além disso, nas observações efetuadas, destacou-se a representação por parte das crianças do papel de vendedora, o que indica uma assimilação de experiências sociais e comerciais do seu meio envolvente. A interpretação desta personagem envolveu simulações de compra e venda, interação com "clientes" e a recriação de contextos específicos, como mercados, mercearias e lojas. Segundo Abramowicz & Wajskop (1995, p. 56), “brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autónoma, cooperativa e criativa”. Esta perspetiva articula-se com a interpretação dos papéis assumidos no jogo simbólico, que demonstra não apenas a capacidade da criança de observar e reproduzir comportamentos sociais, mas também um entendimento implícito das normas e das interações que estruturam a vida em sociedade. Ao desempenhar papéis familiares ou sociais, a criança vai, simultaneamente, experimentando formas de ser e de se relacionar, construindo a sua identidade e consolidando aprendizagens sobre cooperação, autonomia e criatividade. Através da dramatização, as crianças não apenas exercitam a sua criatividade e imaginação, mas também ampliam a sua compreensão do mundo social, negociam significados e desenvolvem habilidades fundamentais para a interação em comunidade.

Os dados anteriormente apresentados sustentam a teoria de Costa (2003), que defende que a criança reproduz no seu jogo simbólico as experiências vivenciadas no seu contexto familiar. Essa reprodução manifesta-se tanto nos diálogos como nas personagens e ações, estabelecendo interações com objetos e com outras crianças de forma semelhante ao que observa e experiencia no seu ambiente familiar.

Neste mesmo sentido, Vigotsky (1967), citado por Gardner (1997, p. 177), afirma que “A criança constrói uma situação imaginária e passa a agir de acordo com as regras que observa na realidade ou que são criadas especificamente para o contexto da brincadeira”.

A Tabela 2 apresenta evidências concretas que ilustram as personagens representadas pelas crianças, permitindo uma análise mais detalhada dos papéis assumidos e das suas implicações no desenvolvimento das aprendizagens sociais e culturais no contexto do jogo simbólico.

Categorias	Unidade de registo
Personagens	<p>“- Já fui às compras! – apontando para as caixas organizadas – <i>Agora vou grelhar estas salsichas!</i>” (V3 Constança: 17/05)</p> <p>“- Vou pôr estes bolinhos no forno, um para cada uma, temos de estar atentas para não queimar!” (V4 Constança - 15/05)</p> <p>“<i>Olha vamos mexer o cacau com esta colher!</i>” (V5 Matilde: 15/05)</p> <p>“- Venham à minha loja de produtos!” (V8 Constança: 2/06)</p>

Tabela 2 - O jogo simbólico no espaço exterior - Personagens

Numa das nossas observações, a Constança assume o papel de elementos da família, como a mãe ou o pai. Refere já ter ido às compras e posteriormente confeciona uma refeição. Para representar as compras que tinha feito, utilizou caixas de papel, simbolizando os produtos adquiridos. Para ilustrar que estava a preparar comida, usou blocos de madeira



Figura 15 - Constança a organizar as suas compras

para representar salsichas, mostrando que as estava a grelhar.

Noutra situação observada, a Constança volta a assumir o papel de mãe, ao afirmar que iria colocar bolinhos no forno como a sua mãe costuma fazer. A menina exprime ainda a necessidade de os colegas estarem atentos para que não queimassem. Para representar a preparação dos bolinhos, ela adicionou mais terra e areia à sua mistura e, em seguida, utilizou copos de iogurte para colocar a mistura,

simulando os pequenos bolinhos prontos a ir ao forno.

Numa outra situação, Matilde assume o papel de cozinheira, ao participar na brincadeira da Constança. Ela refere que iriam mexer o cacau com uma colher e depois vendê-lo, mostrando a sequência de preparação e comercialização do produto. Para representar a colher, Matilde utiliza um pedaço de madeira, tornando a ação mais concreta e visual. Este uso de materiais permitiu que a ação ficasse mais concreta e visual, ajudando os colegas a compreenderem o processo de preparação de forma mais realista.



Figura 16 - Matilde e Constança a chocalhar os seus shakers

Na observação presente no vídeo 8, verificámos que Constança assume o papel de vendedora, ao convidar os colegas a visitarem a sua loja de produtos. Enquanto desenvolvia a brincadeira, a criança construiu uma mercearia e, para atrair os colegas, começou a anunciar através de uma garrafa, - que representaria um microfone - dizendo: “Venham à minha loja de produtos!”. Posteriormente, na sua mercearia, a Constança decidiu “assar carne”, utilizando blocos de madeira para representar os produtos que oferecia aos colegas. Esta intervenção demonstra como as crianças combinam materiais e imaginação para dar sentido às suas brincadeiras e papéis, tal como defende Vygostsky (2012, p.33) “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa”.



Figura 17 - Constança a simbolizar o momento em que está a assar a carne

As observações realizadas evidenciam que o jogo simbólico permite às crianças reproduzir e explorar experiências do seu contexto familiar e social, assumindo papéis que refletem tanto as dinâmicas familiares quanto situações do quotidiano, como o comércio. A utilização de materiais concretos, como caixas, blocos de madeira, copos de iogurte ou garrafas, contribui para tornar estas representações mais tangíveis, facilitando a compreensão e a interação entre colegas. Silva (2017, p.18) explica que os materiais de fim aberto enquanto representação de brinquedo surge de forma igual como elemento inseparável do complexo processo que constitui a socialização humana, sendo nesta abordagem específica enquadrado, pela sua relação funcional, no “trinómio jogo–brinquedo–brincadeira”.

Estes momentos de dramatização não só reforçam a criatividade e a imaginação, mas também promovem a interiorização de normas sociais, o desenvolvimento de competências comunicativas e a aprendizagem sobre papéis e responsabilidades. Thong citado por Zabalza (1992, p. 281), explica que os efeitos da imitação se traduzem no enriquecimento da criança que, ao assumir diferentes papéis, vai adquirindo uma consciência progressivamente mais clara das suas capacidades motoras e cognitivas. Este processo permite-lhe desenvolver um conhecimento intuitivo sobre o seu próprio corpo, sentimentos e atitudes, bem como compreender as atitudes e emoções dos outros. Assim, o jogo simbólico emerge como uma ferramenta significativa no desenvolvimento social, cognitivo e cultural das crianças, permitindo-lhes experimentar e compreender o mundo que as rodeia de forma lúdica e estruturada.

3.2. A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS NO JOGO SIMBÓLICO

Ao longo do jogo simbólico desenvolvido pelas crianças na área do faz de conta, tornou-se evidente a mobilização de diversos conhecimentos. Durante as interações, as crianças demonstraram compreender princípios fundamentais das ciências naturais e do quotidiano, aplicando-os espontaneamente nas suas brincadeiras. Tal como defende Vygotsky (1978), o jogo simbólico possibilita à criança separar o objeto da sua função imediata, construindo pensamento abstrato e interiorizando normas e significados culturais.

Relativamente ao conhecimento sobre leis físicas, verificou-se que as crianças foram capazes de identificar e explicar fenómenos como a necessidade de inclinar uma pista para permitir que um objeto rolasse, evidenciando uma compreensão intuitiva dos conceitos de gravidade e inclinação. Além disso, demonstraram familiaridade com a dinâmica de determinados desportos, como o basebol, reconhecendo regras e estratégias inerentes à sua prática.

De acordo com Wallon (1989), citado por Tolocka et al. (2009, p.5), quando a criança manifesta as suas emoções, isso revela que está em contacto ativo com o meio e em relação com as outras pessoas. Tais interações são profundamente influenciadas pela cultura de cada indivíduo, uma vez que cada pessoa possui formas próprias de expressar e experienciar as emoções que vai elaborando ao longo do seu percurso de vida. Nesse contexto, observa-se que, no que concerne à segurança e ao bem-estar, as crianças

apresentam uma consciência notável dos riscos associados a determinadas situações, como os perigos que uma criança pequena pode enfrentar ao estar numa piscina grande sem saber nadar. Para além disso, demonstram conhecimento sobre práticas do quotidiano, como a utilização de lixívia no processo de lavagem de roupa ou a composição do chá, identificando corretamente as ervas como um dos seus principais constituintes. Estas manifestações evidenciam que, através da observação e da interação com o ambiente, as crianças não apenas experienciam e regulam as suas emoções, mas também interiorizam normas de cuidado e aprendem a lidar com situações de risco e rotina, integrando de forma natural experiências emocionais, sociais e práticas do dia a dia.

Categorias	Unidade de registo
Mobilização de conhecimentos	“ <i>Uauuu! Muito bom! Parece café!</i> ” (V4 Matilde: 15/05)
	“A Matilde olha para duas garrafas de leite iguais: <i>Olha são gémeas!</i> ” (V4 Matilde: 15/05)
	“- <i>Não está a rodar porque temos de inclinar mais o plano!</i> ” (V5 Xavier: 15/05)
	“- <i>Vejam podemos jogar basebol com esta caixa e com esta garrafa!</i> ” (V6 Luísa: 16/05)
	“- <i>Vou fazer duas piscinas na minha casa encantada! Duas porque uma é pequena e outra é grande, esta (pequena) é para a minha irmã e esta (grande) é para mim!</i> ” (V6 Mariana: 16/05)
	“(…) juntando um garrafão e um rolo de papel higiénico, a investigadora questiona a criança, de modo a tentar perceber o que seria a construção. Nelson: “ <i>É um bidon.</i> ” – diz a criança enquanto coloca no interior do seu <i>bidon</i> alguma caruma.” (V8 Nelson: 02/06)
“- Mais tarde, a Mariana trouxe até à investigadora um copo (rolo de papel higiénico), juntamente com um bule de chá (recipiente de detergente com ervas no seu interior) e serviu para que a investigadora pudesse provar.” (V8 Mariana: 02/06)	

“- Pus aqui lixívia! É mesmo lixívia, vou lavar a roupa.” (V4 Matilde: 15/05)

Tabela 3 - O jogo simbólico no espaço exterior - Mobilização de conhecimento

Estes exemplos ilustram como o jogo simbólico constitui um espaço privilegiado para a exploração e consolidação de aprendizagens, permitindo às crianças aplicar e reforçar conhecimentos adquiridos em diferentes contextos, enquanto desenvolvem competências cognitivas, sociais e comunicativas. De acordo com Kishimoto (1999), o jogo simbólico constitui um importante facilitador do desenvolvimento da criança em múltiplas dimensões, nomeadamente ao nível psicomotor, cognitivo e socioafetivo. Além disso, possibilita à criança ampliar as suas competências de linguagem e comunicação, explorar a expressão corporal, estimular a criatividade, fortalecer a autonomia e a autoestima, bem como exercitar a memória e a capacidade de concentração. Paralelamente, contribui para que a criança se conheça melhor, reconheça os seus sentimentos e compreenda as suas próprias capacidades. A tabela 3 ilustra alguns exemplos de mobilização de conhecimento.

Na primeira situação ilustrada na tabela 3, a Matilde identifica a semelhança da cor de uma substância com o café, reconhecendo também, na transcrição seguinte, o significado de “gêmeas” ao observar duas garrafas iguais, e aplicando esse conceito a um par de objetos iguais.

Posteriormente, o Xavier demonstra compreensão de princípios físicos ao reconhecer a necessidade de inclinar um plano para que uma rocha possa rolar corretamente. De forma semelhante, a Luísa identifica dois objetos com características parecidas aos necessários para jogar baseball, reconhecendo a dinâmica do desporto e adaptando os materiais disponíveis para a sua atividade. Neste caso a Luísa associou a garrafa ao taco de baseball e a caixa à bola, necessários para praticar o desporto. O brincar constitui-se como um espaço privilegiado onde a criança manifesta aquilo que já aprendeu, funcionando como contexto de construção de significados e de ampliação de conhecimentos que lhe são



Figura 18 - Xavier e Francisco a construir uma pista de carros

relevantes (Kernan, 2007). Neste processo, as crianças não se limitam a observar o ambiente, mas mobilizam conhecimentos prévios, e estabelecem relações entre as propriedades dos objetos e diferentes situações práticas, o que lhes permite atribuir novos sentidos às suas experiências.



Figura 19 - Casa da Mariana com duas piscinas

Na observação presente no vídeo 6, verificámos que a Mariana construiu uma situação imaginária em que criou duas piscinas na sua “casa encantada”. Ao atribuir uma piscina pequena à sua irmã e reservar a maior para si própria, a criança demonstra consciência das diferenças de tamanho e dos possíveis perigos que uma piscina grande poderia representar para uma criança mais nova. Esta intervenção revela a forma como Mariana reconhece e organiza o espaço de forma protetora, ajustando a brincadeira às características de quem nela participa.

Na observação do vídeo 8, o Nelson juntou um garrafão e um rolo de papel higiénico para criar uma construção. Questionado sobre o que representava, respondeu que era um *bidon*, enquanto colocava caruma no seu interior. Este episódio evidencia a capacidade do Nelson para reconhecer a função de armazenamento do garrafão, atribuindo-lhe uma nova identidade simbólica através da imaginação. Esta é precisamente uma das potencialidades dos materiais de fim aberto que, segundo Daly e Beloglowsky (2022), podem assumir múltiplas funções, sendo constantemente ressignificados pelas crianças através do jogo imaginativo.

Na observação do vídeo 8, verificámos que a Mariana trouxe até à investigadora um copo, representado por um rolo de papel higiénico, e um bule de chá, simbolizado por um recipiente de detergente com ervas no seu interior. Em seguida, serviu a “bebida” para que a investigadora pudesse provar. Esta ação demonstra como Mariana associa o chá ao uso de ervas como ingrediente principal, evidenciando o seu conhecimento prévio sobre este tipo de bebida e a forma como o transporta para a brincadeira simbólica.



Figura 20 - Bule de chá produzido pela Mariana

Na observação do vídeo 4, Matilde afirmou: “Pus aqui lixívia! É mesmo lixívia, vou lavar a roupa.” Neste episódio, a criança atribuiu ao material do seu jogo simbólico (embalagem de detergente) a função de produto de limpeza, reconhecendo que a lixívia é utilizada na lavagem da roupa.

Deste modo, torna-se evidente que o jogo simbólico desempenha um papel central no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, funcionando como um espaço de experimentação, expressão e aplicação de saberes adquiridos em diferentes contextos. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), o jogo simbólico

desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p.52).

As situações observadas demonstram que, ao brincar, as crianças não apenas recriam a realidade, mas também elaboram interpretações próprias, constroem significados e integram conhecimentos científicos, sociais e culturais no seu quotidiano. Assim, o jogo simbólico revela-se um recurso pedagógico valioso, capaz de promover aprendizagens significativas, estimulando simultaneamente a criatividade, a autonomia e a capacidade de reflexão das crianças.

3.3. A TRANSFORMAÇÃO DE OBJETOS NO JOGO SIMBÓLICO

No contexto do jogo simbólico, observou-se que as crianças demonstraram uma capacidade significativa de resinificação e adaptação de objetos, atribuindo-lhes novas funções e significados ao longo das suas interações. Este processo criativo evidencia não apenas a imaginação das crianças, mas também a forma como exploram e reinterpretam o mundo que as rodeia por meio do jogo simbólico. Segundo Post e Hohmann (2003), os materiais de fim aberto têm precisamente esta particularidade, caracterizam-se por não possuírem uma função ou objetivo pré-definido, sendo o seu significado atribuído pelas próprias crianças durante a brincadeira. Além disso, quando partilhados por várias crianças, estes objetos adquirem diferentes interpretações e formas de utilização, ajustando-se aos interesses e à criatividade de cada uma.

Durante as atividades, diversos objetos foram continuamente transformados, adaptando-se às necessidades e narrativas que emergiam no jogo. Este fenômeno encontra fundamento em Vygotsky (2003, p. 60), que salienta que o brincar e o jogar consistem em situações imaginárias construídas pela criança. Assim, materiais como os blocos de madeira, inicialmente concebidos como elementos estruturais sem função definida, foram progressivamente reinventados, assumindo vários papéis ao longo da brincadeira e refletindo a capacidade das crianças de atribuir significado simbólico aos objetos. Assim, foram convertidos em salsichas, panos, pipocas, gelados, barcos e bancos, demonstrando a flexibilidade cognitiva das crianças na atribuição de novos significados aos materiais disponíveis.



Figura 21 - Produção de um banco com blocos de madeira

Além disso, a criatividade estendeu-se a outros objetos do cotidiano. Um garrafão, por exemplo, foi reinterpretado por uma criança como um bidon, evidenciando a capacidade de estabelecer associações entre elementos distintos. Da mesma forma, dois rolos de papel higiênico foram utilizados para criar um par de binóculos, ilustrando a habilidade das crianças em transformar materiais simples em instrumentos de exploração e descoberta. Piaget (1978) defende que “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”.

Estes exemplos demonstram o papel fundamental do jogo simbólico, permitindo-lhes experimentar diferentes perspectivas, construir narrativas imaginativas e atribuir novos significados aos elementos do seu ambiente. Zabalza (1992, p. 1799) explica que, por meio do jogo simbólico, a criança recria e representa situações do seu cotidiano, transformando-as em experiências de fantasia. Este processo possibilita-lhe desenvolver um conjunto diversificado de competências, entre as quais se destaca também o aperfeiçoamento das suas habilidades motoras.

A tabela 4 concretiza através de exemplos, aquilo que foi anteriormente abordado.

Categorias	Unidade de registo
Objetos transformados	<p>“O Rui, numa brincadeira paralela de piratas, construiu uns binóculos com recurso a dois rolos de papel higiénico.” (V 8 Rui: 02/06)</p> <p>“(…) juntando um garrafão e um rolo de papel higiénico (...) Nelson: “<i>É um bidon.</i>” – diz a criança enquanto coloca no interior do seu <i>bidon</i> alguma caruma.” (V8 Nelson: 02/06)</p> <p>“(…) o Carlos e a Carolina começaram a “limpar uma grande árvore recorrendo a blocos de madeira que substituíam a função de um pano e o, já vazio, limpavidros em spray.” (V8 Carlos e Carolina: 02/06)</p> <p>“- <i>Agora vou grelhar estas salsichas! – apontando para os blocos de madeira.</i>” (V4 Constança: 15/05)</p> <p>“- (...) agarrou num pequeno vaso e em vários pedaços de madeira e, colocando-os dentro do vaso, caminhou pelo meio das crianças gritando “Gelado, gelado, gelado! Quem quer gelado?” (V8 Nelson: 02/06)</p> <p>“- decidiu inventar uma nova função para os blocos de madeira, construindo um banco para que não sujasse as suas calças.” (V8 Nelson: 02/06)</p> <p>“A Constança, volta a pegar numa das suas embalagens com água: <i>Shake, Shake, shake...</i>” (V4 Constança: 02/06)</p> <p>“Xavier: <i>Já sei, vamos fazer uma pista para carros!</i>” ...” (V5 Xavier e Francisco: 15/05)</p> <p>“- (...) registei a Constança empenhada em construir uma casa com os blocos de madeira (...)” (V8 Constança: 2 de junho de 2023)</p> <p>“Encenou uma situação de malabarismo com duas garrafas de plástico (...)” (V1 Xavier: 15/05)</p> <p>“Francisco: <i>Ele está a mandar para o céu!</i>” (V3 Francisco e Xavier: 17/05)</p>

“Matilde: *Eu também vou fazer um cacau, mas é um cacau bem diferente! Porque vou pôr a areia primeiro.*” (V4 grupo: 15/5)

“Matilde ao chegar à areia: *Vou pôr sal aqui na minha mistura e vai ficar muito bom!*” (V4 Matilde – 15/05)

Tabela 4 - O jogo simbólico no espaço exterior - Objetos transformados



Figura 22 - Binóculos produzidos pelo Rui

Na observação do vídeo 8, verificámos que o Rui, no âmbito de uma brincadeira de piratas, construiu uns binóculos utilizando dois rolos de papel higiénico. Esta situação mostra como a criança atribui novas funções a objetos do quotidiano, transformando-os simbolicamente em instrumentos essenciais para a sua narrativa de faz de conta.

Ainda no vídeo 8, o Nelson combinou um garrafão e um rolo de papel higiénico, atribuindo-lhes o significado de um *bidon*. Para completar a construção, acrescentou caruma no interior. Este episódio revela a capacidade da

criança em transformar objetos simples em elementos funcionais, evidenciando um processo de imaginação e criatividade na recriação da realidade.



Figura 23 - Carolina a atribuir um novo significado aos blocos de madeira



Figura 24 - Carolina e Carlos a usufruir da sua brincadeira com os materiais reinventados

Também no vídeo 8, o Carlos e a Carolina recorreram a blocos de madeira, atribuindo-lhes a função de um pano e de um limpa-vidros em spray, no contexto de uma brincadeira em que simulavam a limpeza de uma árvore. Este momento ilustra como ambos transformaram materiais disponíveis em utensílios adequados ao enredo da sua brincadeira, demonstrando flexibilidade simbólica.

No vídeo 4, a Constança apontou para blocos de madeira e afirmou que iria “grelhar salsichas”. Esta ação evidencia a forma como a criança mobiliza a sua imaginação para atribuir uma nova identidade a materiais de fim aberto, aproximando-os de elementos do quotidiano alimentar.

Noutra situação observada no vídeo 8, o Nelson agarrou num pequeno vaso e em blocos de madeira, utilizando-os para simular um balde com pipocas, enquanto anunciava às outras crianças que estava a vender gelados. Posteriormente, na mesma sessão, decidiu construir um banco com blocos de madeira, atribuindo-lhes uma nova função que lhe permitisse sentar-se sem sujar a roupa. Estes episódios revelam a versatilidade do pensamento simbólico do Nelson, que transforma os materiais de acordo com as suas necessidades narrativas e funcionais.



Figura 25 - Nelson com as suas "pipocas"

No vídeo 4, a Constança utilizou uma embalagem com água, que abanava repetidamente, atribuindo-lhe o papel de um *shaker*. Esta situação mostra como a criança associa movimentos, sons e objetos, recriando instrumentos musicais e ampliando as possibilidades expressivas da brincadeira. Ferland (2006) oferece uma perspetiva relevante acerca da influência dos pequenos objetos no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança, destacando o papel destes materiais na sua motivação. O autor salienta que o envolvimento de uma criança com determinado objeto é reforçado e expandido quando esta consegue identificar e explorar múltiplas funções e formas de transformação do mesmo.

No vídeo 5, o Xavier e o Francisco decidiram construir uma pista de carros com blocos de madeira, atribuindo aos materiais novas funções que sustentaram a sua brincadeira. Este exemplo reforça como a cooperação entre pares contribui para a elaboração de contextos lúdicos mais ricos, baseados na transformação criativa de objetos do ambiente.

Na observação do vídeo 8, registou-se a Constança empenhada em construir uma casa com os blocos de madeira. Esta ação mostra a sua intenção de atribuir uma função simbólica aos blocos, transformando-os na representação de um castelo. Para além do exercício de coordenação motora e organização espacial, a Constança demonstra a

capacidade de planejar e de sustentar uma ideia ao longo da brincadeira, revelando persistência e criatividade na construção do seu cenário imaginário.

No vídeo 1, o Xavier encenou uma situação de malabarismo com duas garrafas de plástico. A criança apropriou-se de objetos do cotidiano e reinventou o seu uso, atribuindo-lhes uma função lúdica. A escolha das garrafas como substitutos das bolas de malabarismo revela a flexibilidade do pensamento simbólico do Xavier, capaz de transformar materiais simples em elementos de espetáculo. Já no vídeo 3, o Francisco observava Xavier e exclamou: *“Ele está a mandar para o céu!”* este comentário reforça a narrativa construída em conjunto, em que as garrafas não eram apenas objetos de malabarismo, mas também instrumentos que podiam alcançar o céu. Este episódio mostra como o Francisco e o Xavier partilharam o mesmo imaginário, cocriando uma situação simbólica onde o movimento dos objetos ultrapassa a realidade física e assume um significado mágico. A interação entre ambos revela o valor do brincar partilhado, em que as ideias individuais se interligam e alimentam a imaginação coletiva.



Figura 26 - Crianças a atirar as garrafas até ao "céu"

No vídeo 4, a Matilde afirmou: *“Eu também vou fazer um cacau, mas é um cacau bem diferente! Porque vou pôr a areia primeiro.”* Neste momento, a criança recorreu aos

elementos naturais do espaço para recriar simbolicamente a preparação de uma bebida. A areia foi utilizada como ingrediente, numa lógica de substituição criativa que lhe permitiu representar o processo de cozinhar. Esta situação mostra a forma como a Matilde atribui novos significados ao meio envolvente, explorando a imaginação através de um jogo de faz de conta que reproduz experiências do quotidiano. Ainda no mesmo contexto, Matilde aproximou-se da areia e acrescentou: *“Vou pôr sal aqui na minha mistura e vai ficar muito bom!”*, a sua fala revela mais uma vez a capacidade de transformar



Figura 27 - Matilde a fazer a sua mistura

recursos naturais em elementos simbólicos. A areia, agora em representação do sal, integrou-se na sua narrativa culinária, reforçando a coerência do jogo.

Com base em todas estas observações, é possível concluir que o jogo simbólico assume um papel central no desenvolvimento das crianças, funcionando como um espaço privilegiado para a expressão da imaginação, da criatividade e da cooperação. Através da resinificação dos objetos, as crianças não apenas atribuem novos significados aos materiais disponíveis, como também exploram diferentes papéis, narrativas e perspectivas, recriando elementos do quotidiano e do seu universo cultural.

A seleção dos materiais deve pautar-se por critérios de qualidade e diversidade, considerando aspetos como funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de materiais reutilizáveis — como caixas de diferentes dimensões, tubos, interiores de embalagens, pedaços de tecidos, fragmentos de madeira ou fios — assim como de materiais naturais, como pedras, folhas, sementes e paus, pode promover um vasto leque de aprendizagens, enquanto estimula a criatividade das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12).

Este processo, que oscila entre o imaginário e o funcional, revela a sua capacidade de adaptação, de resolução de problemas e de construção coletiva de sentidos, evidenciando a riqueza pedagógica do jogo simbólico enquanto recurso de aprendizagem e de desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este ensaio investigativo, torna-se essencial revisitar a questão de partida e os objetivos inicialmente delineados, procurando avaliar em que medida foram respondidos ao longo do estudo. Além disso, é fundamental identificar as principais limitações encontradas, resultantes de um processo de reflexão crítica sobre a metodologia adotada e os desafios enfrentados na recolha e análise dos dados. Adicionalmente, com base nos resultados obtidos e nas dificuldades identificadas, apresentam-se sugestões para futuras investigações na área, de modo a aprofundar o conhecimento sobre o domínio do jogo simbólico e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os resultados deste estudo permitem compreender que as crianças demonstram uma tendência significativa para a reprodução de papéis familiares, a simulação de tarefas domésticas e a representação de experiências previamente vivenciadas no seu quotidiano. Através do jogo simbólico, estas exploram e recriam cenários do seu dia a dia, utilizando os materiais disponíveis para atribuir novos significados aos objetos e reforçar as interações sociais.

Foi ainda possível constatar que o espaço em que a brincadeira ocorre desempenha um papel determinante na criatividade e na expressão das crianças. No ambiente florestal, as crianças evidenciaram uma maior liberdade criativa, parecendo sentir-se mais inspiradas e autónomas no desenvolvimento das suas narrativas e interações. Acredita-se que este fenómeno possa estar relacionado com a serenidade e a ausência de estímulos artificiais excessivos, tornando a floresta um espaço propício à imaginação. Tal constatação torna-se particularmente interessante para investigações futuras que pretendam aprofundar a influência do meio natural na qualidade e riqueza das brincadeiras das crianças.

A análise das videografações, nomeadamente da videografação 8, permitiu perceber que, no contexto florestal, o jogo simbólico se centra predominantemente na transformação de objetos e na atribuição de novos significados aos materiais de fim aberto. Em contrapartida, no espaço exterior da escola, as brincadeiras das crianças mostraram-se mais orientadas para a representação de personagens e para a simulação de ações específicas, sugerindo que o meio envolvente pode influenciar significativamente o tipo de exploração que ocorre. Estas conclusões reforçam a importância da diversificação dos

espaços de brincadeira na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança, evidenciando que ambientes naturais podem estimular dimensões distintas do jogo simbólico.

Relativamente às limitações do estudo, importa destacar que um dos principais constrangimentos foi o reduzido período de recolha de dados, fator influenciado não apenas pela inexperiência da investigadora, mas também por limitações externas relacionadas com a gestão do tempo disponível para a realização do estudo. Para além disso, a investigação não contemplou uma análise comparativa aprofundada entre diferentes contextos de jogo simbólico, o que representa uma oportunidade para futuras investigações na área.

Neste sentido, para estudos futuros, sugere-se um aprofundamento da análise da influência do meio envolvente no jogo simbólico, comparando o tipo de brincadeiras realizadas no espaço exterior do jardim de infância, no ambiente florestal e num contexto interior, como uma sala. Tal abordagem permitiria compreender de forma mais abrangente o impacto do espaço físico e da presença de elementos naturais na criatividade e na interação das crianças com materiais de fim aberto. Estes resultados poderiam fornecer contributos valiosos para a conceção de ambientes educativos mais estimulantes e adequados ao desenvolvimento infantil, sublinhando o papel do meio envolvente na promoção de aprendizagens significativas através do jogo simbólico.

Caso tivéssemos tido a oportunidade de observar as crianças durante um período mais prolongado, poderiam ter surgido evidências adicionais que reforçariam a relevância do meio envolvente quando conjugado com o jogo simbólico e os materiais de fim aberto. Para enriquecer a presente investigação, teria sido pertinente a realização de entrevistas com as crianças participantes, bem como com a educadora responsável pelo grupo, permitindo uma compreensão mais aprofundada das suas perceções e experiências. No entanto, esta abordagem não foi concretizada devido à limitação temporal imposta ao estudo.

As restrições identificadas no decorrer da investigação proporcionaram aprendizagens significativas, as quais serão certamente consideradas em estudos futuros. Estas aprendizagens contribuirão não apenas para o melhoramento da metodologia, mas

também para o desenvolvimento de uma postura investigativa mais reflexiva e crítica, promovendo a evolução contínua dos investigadores envolvidos.

Por fim, espera-se que a partilha dos resultados deste estudo possa sensibilizar tanto educadores em formação, como profissionais já inseridos no contexto educativo para a importância do jogo simbólico e do potencial pedagógico dos materiais e fim aberto e do meio envolvente – espaço exterior. Para que esta dimensão seja verdadeiramente enriquecedora, torna-se essencial valorizar a voz das crianças, reconhecendo os seus interesses e necessidades. Apenas através de uma escuta ativa e de uma adaptação intencional dos espaços e materiais será possível potenciar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas e experiências mais ricas no âmbito do jogo simbólico.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Concluído este relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, revisito alguns dos momentos que mais marcaram o meu percurso académico. Foram, sem dúvida, quatro semestres intensos de muito desenvolvimento, aprendizagens e autoconhecimento. O que, em alguns momentos, parecia difícil de compreender, agora tem total sentido. Foram quatro semestres repletos de desafios e superações, nos quais, por vezes, duvidei da minha capacidade. Contudo, ao olhar para trás, reflito sobre a trajetória percorrida, que reflete muitas das aprendizagens vividas e que contribuiu significativamente para a construção da minha identidade enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB.

Tive experiências inesquecíveis em ambos os contextos. Contudo, foi a envolvimento da Educação de Infância que mais me cativou e me proporcionou uma maior liberdade para expressar a minha identidade. No entanto, sinto que também encontro um espaço no 1.º CEB, onde posso tentar transpor alguns princípios da Educação de Infância, contribuindo para criar um ambiente que permita encantar as crianças diariamente, num contexto educacional que, muitas vezes, tem sido desacreditado e excessivamente metodológico, com pouco espaço para o brincar e para que as crianças possam, por um momento, ser quem desejam ser.

Enfrentei períodos de dúvida constante que me levaram a questionar o meu lugar, mas que, no fim, também me mostraram que tudo faz sentido desta forma e que, quando algo não fizer sentido, é possível encontrar alternativas para que passe a fazê-lo. Estive rodeada de profissionais inspiradores, que influenciaram profundamente o meu percurso e que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a definir o que desejo ou não ser enquanto educadora e professora.

No que se refere à investigação, reconheço que esta constituiu um grande desafio pessoal, embora repleto de valiosas aprendizagens. A principal lição que dela retiro é a importância de um educador/professor também desempenhar o papel de investigador. Fui confrontada com diversas reflexões criadas por este processo investigativo, as quais contribuíram para me tornar uma profissional mais reflexiva, consciente e determinada. Isso resulta do entendimento de que um educador/professor deve estar em constante

procura de novas informações, com o intuito de adquirir um conhecimento mais profundo e, conseqüentemente, melhorar as suas práticas pedagógicas.

A paixão pelas crianças e pelo seu mundo acompanha-me há muito tempo, e todas estas aprendizagens representam o que me faltava para desenvolver um percurso profissional consistente e consciente. Espero ser uma educadora/professora que se inspira e inspira, diariamente, as pessoas e as crianças que a rodeiam, uma educadora/professora que observa e escuta as crianças, que lhes dá agência e oportunidade de ter voz, uma educadora/professora que acolhe e envolve a família e a comunidade, uma profissional que procure incessantemente melhorar as suas práticas, com o objetivo de garantir o bem-estar das crianças e dos profissionais ao seu redor.

BIBLIOGRAFIA

Abramowicz, A. & Wsjskop, G. (1995). Creche: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna.

Albertino, A. I. (2019). Sala de pais. Cadernos de Educação de Infância, (118), 38-41.

Almeida, L. M. (2001). O auxiliar de ação educativa no contexto de uma escola em mudança. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Amado, J., & Silva, L.C. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Coord.), Manual de investigação qualitativa em educação (2.^a ed., pp.145 168). Imprensa da Universidade de Coimbra.

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

Botas, D. (2008). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1o Ciclo. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.

Camacho, M. S. (2012). Materiais Manipuláveis no Processo/ Aprendizagem da Matemática– Aprender explorando e construindo. (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade da Madeira).

Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva.

Canavarro, A. P. (2011). Ensino Exploratório da Matemática: Práticas e desafios. Educação e Matemática, 115, 11-17.
<https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1982/2023>

Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). Avaliação em creche: Crechendo com qualidade. Porto Editora.

Casey, T., & Robertson, J. (2019). Loose parts play – A toolkit. Inspiring Scotland.
<https://www.playscotland.org/resources/loose-parts-play-toolkit-2019-web-2/>

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). Peças soltas – Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos. APEI.

Dias, M. I. S. (2009). Promoção de Competências em Educação. INDEA-Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados; Instituto Politécnico de Leiria.

Educascais (2021). Práticas de qualidade em educação de infância. NósnaLinha. https://www.cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/new/pagin_brochura_educascais_final.pdf

Erasmie, T., e Lima, L. C. (1989). Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação. Braga: Unidade de Educação de Adultos - Universidade do Minho.

Ferland, F. (2006). Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida. (1.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. Escola Moderna (6ª série), pp. 13 – 33.

Formosinho, J. (2013). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In M. Oliveira, & A. S. Godinho (Coords.), Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade (pp. 17- 27). Folheto Edições & Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Fortin, M. F. (1999). O Processo de Investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência.

Fundação Aga Khan Portugal (2021). A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais Sul. https://www.centro-olivais.com/wp-content/plugins/kcidade_publicacoes/userfiles/pdf/igital_ocumentaoedagogica_4_ages.pdf

Gardner, H. (1997). As Artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hanscom, A. J. (2018). Descalços e Felizes -Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes. Lisboa: Livros Horizonte.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora.

L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Grupo Planeta

Libânio, J.C. (1994). *Didáctica*. SA-Brasil: Cortez.

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

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021). *Intencionalidade educativa e gestão do currículo na Educação de Infância*. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre educação de infância*, 19-62. APEI, ESECS.

Lorenzato, S. (2006). *O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas, SP. Autores Associados.

Malaguzzi, L. (1999). *História, ideias e filosofia básica*. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Marques, L., Por, O., Monteiro, V., Mata, L., Martins, A., Morgado, J., Castro, J., Silva, A., & Gomes, M. (2018). *Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento* *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*.

<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7029/1/ATAS-XIV-CI-PsicologiaEducacao%2051-58.pdf>

Mesquita-Pires, C. (2007). Educador de infância: Teorias e práticas. Profedições.

Neto, C. (2020). Libertem as Crianças–A Urgência de brincar e ser ativo. Lisboa: Contraponto Ed.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). Educação em creche: participação e diversidade. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Oliveira, L. M. (2018). Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB – o olhar de especialistas em Ciências da Educação face à transição para a escolaridade obrigatória. In Atas do XXIV Colóquio AFIRSE in A Escola – Dinâmicas e Atores, Lisboa, (pp. 1240-1248).

Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S. (2023). *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância*. APEI.

Oxfordshire Play Association (2024). Loose parts for play. <https://oxonplay.org.uk/looseparts-for-play/>

Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Peterson, R. & Felton-Collins V. (1998). Manual de Piaget para Professores e Pais. Lisboa: Instituto Piaget.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), O professor e o desenvolvimento curricular (pp. 11-34). APM;

Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (org.), Educação das crianças dos 0 aos 3 anos – Seminários e colóquios (1.ª edição – pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens (4.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 2000).

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica: da investigação às práticas. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>

Roldão, M. (1995). O Estudo do Meio no 1º ciclo: Fundamentos e estratégias. Texto Editora.

Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e especificidade no currículo: Como se constrói o conhecimento? Infância e Educação: Investigação e Práticas.

Roldão, M. (2007). “Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.” in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis, n.º71,24-29.

Silva, A. N. (2017), Brincar e aprender: Aprender a brincar. In T.Sarmento, F.I. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), Brincar e Aprender na Infância, (pp. 11-38).

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. 39-56).

Silva, H. S., Lopes, J. P. & Moreira, S. (2018). Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso. PACTOR

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. Exedra, 9, 111-118.

Sousa, A. B. (2009). Investigação em Educação (2.a ed). Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42 (2), 57-60.

Vale, I. (2002). *Materiais Manipuláveis*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Departamento de Matemática, Ciências e Tecnologia.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministérios da Educação e Ciência & Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vela, P., & Herrán, M. (2022). *Piezas sueltas – El juego infinito de crear* (6.^a ed.). Litera.

Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2012). *A Imaginação e Criatividade na Infância*. Dinalivro.

Wallon, H. (1970). *Do Ato ao Pensamento – Ensaio de Psicologia Comparada*. Moraes Editores.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

APÊNDICE I – REFLEXÃO DE GRUPO ELABORADA NO DIA 16 DE OUTUBRO DE 2022

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Creche, inserida no primeiro ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e primeiro ciclo do Ensino Básico, foi-nos proposta a elaboração de uma reflexão de grupo que abordasse aspetos referentes às nossas semanas de observação.

De uma forma geral, o balanço para ambas as discentes, é bastante positivo. Fomos muito bem acolhidas e integradas, de imediato, na rotina das crianças. As próprias crianças, não estranharam a nossa presença e, rapidamente já nos convidavam a mostrar-nos aqueles que eram os seus espaços de brincadeira.

Ficámos com um grupo de crianças heterogéneo, no que diz respeito às idades, ou seja, a nossa sala abrange crianças dos 9 meses aos 36 meses (3 anos). Começando mesmo por este aspeto, esta característica do grupo de crianças, foi algo que nos assustou bastante, surgiram-nos dúvidas como “e agora o que vamos fazer com uma discrepância tão grande de idades?” ou mesmo “estaremos à altura deste desafio?”. Como sabemos, é a falta de informação - o desconhecido - que nos causa medos e receios, por isso, de forma a colmatar esta nossa insegurança, fomos ler e pesquisar sobre grupos de crianças heterogéneos ao nível da faixa etária, em creche. Logo no primeiro dia de observação, percebemos que a discrepância nas idades, não era de todo um problema. Todas as crianças brincavam juntas e, as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas, ainda dependentes de ajuda. Com o passar do tempo, observámos várias vivências que nos provaram que a diferença de idades não é um obstáculo, mas sim uma mais-valia para todas as crianças, de acordo com Maria Montessori (1949) “É uma coisa muito anti-natural e cruel juntar pessoas da mesma idade. É uma das coisas mais cruéis que fazemos às crianças: quebramos o fio da vida social, não há alimento para a vida social”. Se pensarmos bem, todo este discurso faz sentido, ao longo da nossa vida vamos conviver apenas com pessoas da mesma faixa etária que nós? As próprias crianças, quando frequentam parques sociais, não vão encontrar apenas crianças da sua faixa etária, por isso consideramos que o facto de termos um grupo de crianças com idades diferentes, é um enorme benefício para o seu desenvolvimento global.

Ainda sobre este tema, começou a surgir-nos a preocupação focada nas intervenções – “o que planificar para crianças com idades tão distintas?”. A educadora cooperante, Joana Santos, foi sem dúvida o nosso maior apoio nesta questão, falou connosco e mostrou-nos ao longo dos dias de observação que isso também não era um problema, só tínhamos de ter cuidado redobrado na escolha dos materiais, não poderiam ser demasiado pequenos uma vez que, tínhamos entre nós crianças com 9 meses, por exemplo. Esta foi uma preocupação rapidamente resolvida também, percebemos que poderíamos planificar intervenções iguais para todo o grupo de crianças, no entanto tínhamos reações diferentes de criança para criança, o que é normal visto que todas elas são muito diferentes.

Nestas duas semanas de observação, aprendemos que não devemos pensar demasiado nas coisas, por vezes transformamos num problema aquilo que pode ser simplificado. As crianças têm esse poder, ajudam-nos a despreocuparmo-nos com possíveis burocracias, a viver o presente e a observar o lado bonito da vida. Chegámos ao fim da primeira semana de observação, olhámos uma para a outra e pensámos “Como assim, já acabou a primeira semana de observação?”, que sentimento bom, estávamos as duas a fazer aquilo que mais gostamos na vida e a aproveitar todos aqueles momentos, sem nunca olhar para o relógio para ver quando chegava a hora de ir embora.

Aprendemos muito com a educadora cooperante, Joana Santos, que em todas as oportunidades, nos dizia algo de intuito reflexivo. A sua maneira de lidar com as crianças é simplesmente mágica e, isso é algo que se vê a cada minuto vivido naquela sala. Por vezes, comentámos uma com a outra que éramos nós, as fascinadas, com o olhar vidrado no que a educadora fazia. É simplesmente incrível como, sem nunca levantar a voz, todas as crianças ficam a olhar com toda a atenção focada em si. A educadora Joana Santos, recorre muitas vezes ao longo do dia à música, seja para captar a atenção das crianças, para tranquilizá-las ou mesmo para lhes proporcionar um bom momento. A música tem imensas potencialidades no desenvolvimento dos sentidos da criança se esta, segundo Chiarelli & Barreto (2005), citado por Raposo (2015, p.19) durante a experiência rítmico musical puder ter uma participação ativa, ou seja, se puder ver, tocar e olhar.

Uma das coisas que mais prezamos na nossa sala é a vontade das crianças, os sentimentos que elas demonstram ter e acima de tudo o seu bem-estar. Vejamos através de exemplos práticos, na hora da refeição – especialmente ao almoço - por norma existem várias crianças de outras salas de creche a chorar aflitivamente enquanto algum adulto se

encarrega de a “obrigar” a comer. Na nossa sala, todas as crianças comem de livre e espontânea vontade até não quererem mais, a partir do momento em que não comem mais, nenhuma das intervenientes da sala insiste com a criança e, não sabendo se tem ligação direta ou não, a verdade é que nenhuma das crianças da sala da creche II, chora durante a refeição. Existe muita pressão colocada às crianças na hora da refeição para comer tudo até ao fim, mas e nós adultos? Comemos sempre tudo até ao fim com prazer? A resposta é simples – Não! Então porque é que continuamos a insistir com as crianças para comerem tudo até ao fim com a velha máxima de “se não comeres tudo, não podes ir brincar”? Esta é uma questão deveras injusta na ótica das discentes., algo bastante prezado na dinâmica da nossa sala.

Logo a partir do momento em que chegamos à sala que nos foi atribuída, percebemos que a mesma se organiza com inspiração à abordagem Reggio Emilia e, ao longo do dia percebemos através da forma como a educadora e as auxiliares lidam com as crianças que, as protagonistas do dia-a-dia são as crianças e que os restantes intervenientes surgem apenas como ouvintes e observadores.

A educadora cooperante organizou algumas provocações e fez-nos refletir sobre o padrão de atitudes das crianças. Depois de terem explorado os materiais que a educadora preparou previamente, as crianças têm a tendência a criar uma torre de objetos para poder, no final, destruí-la - algo que lhes dá claramente bastante gosto. Este foi um dos aspetos que tivemos em conta e, fizemos questão de anotar para integrar nas nossas planificações, uma vez que é algo que todas as crianças da sala têm em comum.

Apenas fomos chamadas à atenção uma vez no início do dia, no sentido de termos cuidado para não dar demasiado colo às crianças e, de facto, essa foi a nossa maior dificuldade, não dar de imediato colo. Por vezes falhámos, demos colo à criança, assim que ela começou a chorar e, sabemos que isso não é benéfico para o desenvolvimento da sua autonomia, trabalhámos e continuamos a trabalhar no sentido de arranjar outras estratégias sem ser dar colo automaticamente. É de salientar que, esta é uma sala onde o colo é privilegiado nos momentos em que a criança está a precisar, nunca negamos colo a qualquer criança porque achamos que isso é essencial para a formação da sua personalidade.

Na nossa opinião, esta é uma reflexão imensamente positiva, poucas dificuldades descritas, mas muitas aprendizagens realizadas porque foi mesmo isto que sentimos ao longo destas duas semanas. Percebemos que não há certos nem errados, tivemos sempre muita liberdade para agir e fazer aquilo que achámos que era melhor para a criança naquele momento. Este é o lema da dinâmica da nossa sala, sempre que perguntávamos se podíamos fazer x ou y, a resposta era sempre a mesma, vinda de qualquer uma das intervenientes “Achas que é o melhor para a criança? Então avança!” e, isto é tão importante.

Por fim, mas não menos importante, temos de referir que ao longo destes dias de observação fomos, sem dúvida alguma, uma equipa com a educadora cooperante Joana e as auxiliares Xana e Sílvia. Não podíamos estar de coração mais cheio, está a ser uma experiência muito gratificante e compensadora, que nos dá certezas de que estamos no caminho certo, todos os dias. Aprendemos imenso e, procuramos ler e saber mais para tentar perceber como lidar com algumas situações e justificar alguns comportamentos das crianças.

Referências bibliográficas

Raposo, I. (2015). *A Expressão Musical na Creche e Jardim-de-Infância*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10532/1/In%c3%aas%20Almeida%20Raposo-Relat%c3%b3rio%20Final%20%28vers%c3%a3o%20definitiva%29.pdf>

APÊNDICE II - EXEMPLO DE DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA EM CRECHE



EXPLORAÇÃO DO GELO



No dia 9 de janeiro, estivemos a explorar o gelo. Tivemos oportunidade de explorar com as mãos, com a boca...



Dia 9, 10 e 11 de
janeiro de 2023

Andreia Oliveira
Mafalda Cabaça



No dia 10, com o gelo que explorámos no dia anterior, fizemos a nossa pintura com tintas caseiras.



"Olha, o gelo pinta!"

“a criança, tal como o adulto, sente necessidade de expressar os seus sentimentos, de comunicar com os outros; por conseguinte, a arte como forma de expressão constitui um elemento essencial para a relação da criança com a vida” (Reis, 2012)

APÊNDICE III – PRIMEIRA PLANIFICAÇÃO 13 DE MARÇO DE 2023

Segunda-feira – 13/03/2023					
Proposta Educativa e Horário	Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da Proposta Educativa e Recursos	Avaliação
9h a 9:30h	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social;</u></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>I. Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita</p> <p>II. Domínio da Matemática</p> <p>III. Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música</p>	<p>O Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cria uma dinâmica apelativa de interação com a leitura da história, que estimula a imaginação e criatividade das crianças; - Está atento ao que cada criança pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; - Apoia a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente; - Incentiva o diálogo entre as crianças acerca do respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores de todos, fazendo ligação à história; - Promove hábitos de leitura nas crianças; - Estimula a concentração das crianças com algumas perguntas de resposta rápida; 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve hábitos de leitura; - Compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Respeita as necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores de todos; - Desenvolve a sua capacidade de convivência democrática e cidadania; - Estimula a sua capacidade de escuta; - Desenvolve a consciência da palavra; - Identifica quantidades através de diferentes formas de representação; 	<p>Reunidas as crianças no tapete, o chefe do dia (uma das crianças) marca as presenças e caracteriza o estado meteorológico do dia.</p> <p>De seguida, as crianças falam um pouco do seu fim de semana, ou de algo que queiram partilhar com o restante grupo.</p> <p>Será contada às crianças a história “De que cor é um beijinho?”, com recurso a uma música. Após a leitura do livro serão feitas algumas questões às crianças de forma a fazer um <i>brainstorming</i> da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afinal de quantas cores pode ser um beijinho? - Podem ainda ser feitas algumas questões com o objetivo de estimular as crianças: - 5 coisas que vocês conheçam que sejam da cor amarela. - Se eu der um beijinho à Sofia, ao Martim e ao Santiago, quantos beijinhos eu dei? <p>(Exemplos)</p> <p>Recursos: Livro “De que cor é um beijinho” de Rocio <u>Bonilla</u>.</p>	<p>As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e da recolha de evidências – podendo recorrer às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças demonstraram perceber a mensagem principal da história? - Conseguiram identificar o número total de crianças presentes e quantas estão a faltar? - Como estão as crianças a relacionar-se com os seus pares? - A criança conseguiu reproduzir a canção?

		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem; - Canta canções com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula a contagem termo a termo; - Tenta reproduzir a canção. 		
9:30h a 10:15h	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>I. Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>O Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cria um ambiente propício à exploração da representação abstrata de cada criança; - Presta apoio à criança, mostrando que não existem certos nem errados e, que cada representação será única e especial; - Permite que a criança explore e usufrua da proposta, sem impor limites de duração; - Promove o respeito pelo outro e pela diferença; - Estimula a capacidade de imaginação e criatividade das crianças e, se necessário cria a sua própria representação; 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Respeita o outro e a sua diferença; - Estimula a sua capacidade de imaginação; - Promover a capacidade de arranjar estratégias de solução; 	<p>De seguida, formar-se-ão grupos de 4 crianças. As crianças serão levadas até à sala de acolhimento (local onde decorrerá a provocação) e, deparar-se-ão com uma parede forrada com papel de cenário. Também estarão à sua disposição tintas com as cores mencionadas na história anteriormente lida. Não serão utilizados pincéis, nem outros objetos de pintura, as crianças deverão pintar com o seu corpo, da forma que quiserem. Haverá uma música de fundo com o objetivo de tranquilizar o ambiente e criar uma maior envolvência. As crianças poderão representar, através daquele papel de cenário a sua representação de “beijinho”. Esta é uma proposta livre, cada criança terá a sua representação.</p> <p>Recursos: papel de cenário, tintas, coluna de música, sala de acolhimento.</p>	<p>As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e da recolha de evidências – podendo recorrer às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança teve prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual? - Introduz nas suas produções uma só cor ou mais que uma? - A criança sentiu dificuldade em pintar sem pincéis ou outros instrumentos?

10:15h a 10:45h	<i>Higiene e Reforço da manhã</i>				
10:45h a 12h	<i>Brincadeira livre no espaço exterior (ou eventualmente na sala, se o estado meteorológico não for favorável)</i>				
12h a 13:30h	<i>Almoço</i>				
13:30h a 13:45h	<i>Higiene e regresso à sala</i>				
13:45h a 15:20h	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>I. Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>O Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cria um ambiente propício à exploração da representação abstrata de cada criança; - Presta apoio à criança, mostrando que não existem certos nem errados e, que cada representação será única e especial; - Permite que a criança explore e usufrua da proposta, sem impor limites de duração; - Promove o respeito pelo outro e pela diferença; - Estimula a capacidade de imaginação e criatividade das crianças 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Respeita o outro e a sua diferença; - Estimula a sua capacidade de imaginação; - Promover a capacidade de arranjar estratégias de solução; 	<p>Reunidas as crianças no tapete, será novamente explicado o que irá acontecer no período da tarde. É de salientar que se alguma criança, tiver algo para partilhar, este será o momento que dá voz a essas mesmas partilhas.</p> <p>Este será o momento de dar continuidade à proposta educativa da parte da manhã, uma vez que estamos perante um grupo de 25 crianças e não será possível acabar a mesma, numa só hora.</p> <p>Recursos: papel de cenário, tintas, coluna de música, sala de acolhimento.</p>	<p>As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e da recolha de evidências – podendo recorrer às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança teve prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual? - Introduz nas suas produções uma só cor ou mais que uma?

		e, se necessário cria a sua própria representação;			- A criança sentiu dificuldade em pintar sem pinceis ou outros instrumentos?
15:20h a 15:30h	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u>	<p>O educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cria um ambiente que permita à criança partilhar a sua opinião; - Não se limita a tentar perceber se as crianças gostaram ou não. Faz perguntas específicas e tentar receber respostas concretas do que as crianças gostaram mais ou menos. 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; - Estimula a sua capacidade de escuta e partilha. 	<p>Já de volta à sala, as crianças voltam a reunir-se no tapete com as mestrandas e a restante equipa (educadora e auxiliar). Este será o momento de acalmar um pouco e tentar perceber qual o <i>feedback</i> das crianças acerca do dia e da proposta educativa.</p>	<p>Este será o momento de fazer algumas questões às crianças, caso as respostas sejam curtas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que mais gostaram de fazer hoje? - O que gostaram menos e mudariam para a próxima vez? (Exemplos) <p>A avaliação volta a ser realizada de acordo com a observação direta e a recolha de evidências.</p>

APÊNDICE IV – ÚLTIMA PLANIFICAÇÃO 17 DE MAIO DE 2023

Quarta-feira – 17/05/2023					
Proposta Educativa e Horário	Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da Proposta Educativa e Recursos	Avaliação
9h a 10:15h	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>I. Domínio da Matemática</p> <p>II. Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música</p> <p><u>Área de conhecimento do mundo</u></p>	<p>O Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está atento ao que cada criança pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; - Incentiva a criança a plantar, cavar e semear; - Estimula a concentração das crianças com algumas perguntas de resposta rápida; - Utiliza as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem; - Explora os conhecimentos das crianças e a sua capacidade de resumir o que foi realizado nos dias de segunda, terça e quarta-feira. 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Respeita as necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores de todos; - Estimula a sua capacidade de realizar resumos acerca da semana; - Estimula a sua capacidade de escuta; - Desenvolve a consciência da palavra; - Identifica quantidades através de diferentes formas de representação; - Estimula a contagem termo a termo. 	<p>Reunidas as crianças no tapete, o chefe do dia (uma das crianças) marca as presenças e caracteriza o estado meteorológico do dia. Posteriormente, é cantada a primeira canção do “Bom dia”. De seguida, será dada a oportunidade de cada criança partilhar algo que considere pertinente. Chegou o grande dia de nos deslocarmos ao museu escolar/filarmónica para assistirmos ao filme “Divertidamente”. Esta proposta será dinamizada durante toda a manhã. As mestrandas estarão caracterizadas de robô e organizarão/ajudarão a organizar as crianças na sessão de cinema. Isto será realizado para que haja uma fusão de projetos entre salas.</p> <p>Recursos: Pipocas, bilhetes, notas de 5 euros, sacos para as pipocas, espaço onde será visualizado o filme e filme.</p>	<p>As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e da recolha de evidências.</p>
10:15h	<i>Higiene e Reforço da manhã</i>				

a 10:45h					
10:45h a 12h	<i>Brincadeira livre no espaço exterior</i> (ou eventualmente na sala, se o estado meteorológico não for favorável)				
12h a 13:30h	<i>Almoço</i>				
13:30h a 13:45h	<i>Higiene e regresso à sala</i>				
13:45h a 15:20h	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u> <u>Área de Expressão e Comunicação</u> I. Domínio da Educação Artística II. <u>Domínio da Matemática</u> <u>Área do Conhecimento do Mundo</u>	O Educador: - Envolve as crianças através do meio e da disposição dos objetos; - Promove os momentos de escuta ativa na vida da criança; - Permite que a criança explore e usufrua da proposta, sem impor limites de duração; - Promove o respeito pelo outro e pela diferença; - Incentiva a participação ativa no projeto de outras	A criança: - Desenvolve os seus sentidos; - Respeita o outro e a sua diferença; - Estimula a sua capacidade de imaginação; - Escuta tudo aquilo que as outras crianças têm para lhes dizer; - Participa de forma ativa na exploração do projeto.	Reunidas as crianças no tapete, será novamente explicado o que irá acontecer no período da tarde. É de salientar que se alguma criança, tiver algo para partilhar, este será o momento que dá voz a essas mesmas partilhas. Neste período, as crianças terão oportunidade de terminar a sua mão robô. Será também realizado um boneco chamado “Relvinhas” que terá a cara de cada uma das crianças. Recursos: sala da frente.	As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e recolha de evidências.
		gostaram ou não. Faz perguntas específicas e tentar receber respostas concretas do que as crianças gostaram mais ou menos.	passa no mundo que a rodeia; - Estimula a sua capacidade de escuta e partilha.	crianças acerca do dia e da proposta educativa.	- O que gostaram menos e mudariam para a próxima vez? (Exemplos)
		perceber se as crianças		tentar perceber qual o <i>feedback</i> das	de fazer hoje?

APÊNDICE V – EXEMPLO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PRODUZIDA NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A nossa família na escola



Nesta semana recebemos a nossa família na nossa escola e, por isso, estivemos a preparar tudo!



Andreia e Mafalda
5, 6 e 7 de junho





Ainda tivemos tempo para fazer o nosso relvinhas e treinar uma canção que íamos apresentar a nossa família!





No último dia tivemos uma surpresa das nossas estagiárias, uma cozinha de lama!! Ficámos muito felizes e fomos logo explorar!



*“os pais e a escola são os grandes pilares da educação das crianças. Ambos devem visar os mesmos objetivos e apoiar-se mutuamente, actuando de modo coordenado”
(Gispert, 1998)*

Terminámos o dia com os nossos pais todos na sala, e que bom que foi!



APÊNDICE VI - TRANSCRIÇÕES DOS REGISTOS VIDEOGRÁFICOS

Transcrição vídeo 1 (Grupo 1)

Data	Hora	Duração	Participantes	Observador
15.05.2023	14h	00:03:20	Xavier (6 anos), Francisco (3 anos), Madalena (4 anos), Constança (6 anos) e investigadora.	Investigadora Andreia

Materiais: caixas de cartão, caixas de esferovite, garrafas de sumo, embalagens de detergente, pacotes e garrafas de leite, blocos de madeira, embalagens de iogurte, frascos de vidro, rolhas de plástico e cortiça, embalagens de metal.

Descrição da situação observada:

A **investigadora** reuniu as crianças à entrada da instituição, informando-as de que iriam juntos ao espaço exterior, onde encontrariam uma variedade de materiais com os quais poderiam brincar livremente. A única condição estabelecida para a brincadeira foi que as crianças permanecessem no espaço exterior localizado à direita da instituição, garantindo assim que estivessem sempre dentro do campo de visão da investigadora. Ao chegarem ao espaço exterior, onde os materiais de fim aberto estavam organizados em fila, uma das crianças expressou o seu entusiasmo, exclamando:

Francisco: *Uau, tanta coisa!*

De seguida, **Madalena** pegou numa garrafa de plástico e, ao bater levemente com ela na cabeça, comentou: *Não dói nada!*

As restantes crianças imitaram o gesto de **Madalena**.

A **investigadora** incentivou a autonomia das crianças, afirmando: *Podem brincar onde quiserem e com o que quiserem!*

Madalena então pegou numa garrafa de detergente, abriu-a e comentou: *Hmm, cheira bem!*

Posteriormente, ao avistar um buraco no solo, exclamou: *"Vou fazer aqui uma piscina!"*, demonstrando iniciativa e criatividade.



Simultaneamente, **Francisco** e **Xavier** envolveram-se numa brincadeira conjunta, lançando diversos objetos para o ar.

Constança, por sua vez, procurou dois frascos de geleia de vidro, bateu-os levemente um contra o outro, e soltou um sorriso antes de correr para um local onde começou a acumular materiais.

De repente, o **Xavier** encenou uma situação de malabarismo com duas garrafas de plástico, lançando-as para o ar, demonstrando habilidades motoras e criatividade na utilização dos materiais disponíveis.

O **Francisco** ocupou bastante do seu tempo a atirar objetos ao ar no sentido rotatório, alertando várias vezes a atenção da **investigadora**: “*Andreia, olha aqui!*”.

Madalena, reproduziu várias vezes o comportamento de cheirar as embalagens de detergente e exclamar: “*Cheira bem!*”. Durante a brincadeira do **Francisco**, a **Madalena** decidiu construir uma “ponte” (palavras suas), com duas embalagens de detergente e um pedaço de madeira.

Transcrição vídeo 2 (Grupo 1)

Data	Hora	Duração	Participantes	Observador
15.05.2023	14:04h	00:04:09	Xavier (6 anos) , Francisco (3 anos) , Madalena (4 anos) , Constança (6 anos) e investigadora.	Investigadora Andreia

A **Constança** procurou logo ficar com uma grande caixa de esferovite, onde começou a organizar vários outros materiais no seu interior e com uma arrumação bastante organizada. Quando chegou ao seu objetivo soltou um riso e de seguida fez o transporte de alguns materiais para outra caixa de cartão, mais pequena.



Enquanto a **Constança** se dedicava à organização dos materiais, as restantes crianças continuaram a brincar, atirando objetos e batendo-os uns contra os outros.

Após a organização dos objetos por tamanhos nas caixas, a **Constança** teve outra ideia: *Andreia podes dar-nos um pouco de água?*

Madalena entusiasmada: *Sim!! Água, água, água!!*

A **investigadora** aceitou o seu pedido e ofereceu um pouco de água às crianças. As duas crianças ficaram bastante entusiasmadas

Investigadora: *Têm de dividir esta água por todos!*

A **Constança** aceitou de imediato a água, começando a divisão da mesma. Pegou num pacote de leite para realizar o transporte da água que lhe pertencia. A **Madalena** decidiu assistir à ação de perto. A **Constança** entornou um pouco de água no chão e ambas as crianças soltaram uma enorme risada. Concluído o transporte da água, a **Constança** deu a embalagem de detergente que continha água para a **Madalena** poder utilizar. A

Madalena reproduziu a ação da **Constança** e também transportou a água de uma embalagem para a outra.



Ambas as crianças, abriram várias embalagens e, enquanto a **Madalena** dizia que tudo cheirava bem, a **Constança** dizia com cara de repugna:

Constança: *Eww, cheira mal tudo!*

Madalena enquanto canta e abana uma embalagem: “*Chocolhar*”, “*chocolhar*”!

Constança reproduz a ação da colega e companha a canção: “*Chocolhar*”, “*chocolhar*”!

Madalena enquanto coloca umas pedras do espaço exterior na embalagem: *Talvez se eu pôr estas pedras, vai fazer mais barulho a “chocolhar”!*

Transcrição vídeo 3 (Grupo 1)

Data	Hora	Duração	Participantes	Observador
15.05.2023	14:10h	00:03:42	Xavier (6 anos), Francisco (3 anos), Madalena (4 anos), Constança (6 anos) e investigadora.	Investigadora Andreia

O **Francisco** e o **Xavier** continuam a sua brincadeira de atirar garrafas ao ar.

Investigadora: *O que estás a fazer Xavier?*

Francisco: *Ele está a mandar para o céu!*

Investigadora: *Uau para o céu...*

Xavier entusiasmado: *Sim!! Estou a fazer um flip!*

Francisco: *Eu também vou mandar para o céu agora!*

As crianças continuaram a brincar juntas, enquanto a **Madalena** e a **Constança** permaneciam a brincar com água. A **Constança** continuou a dividir a água que a investigadora lhes havia oferecido, por embalagens.

Madalena: *Gastaste a água toda?*

Constança: *Nesta aqui não podes mexer, tens essa aí!*

A **Constança** permaneceu a brincar sozinha, embora a **Madalena** tivesse tentado incluir-se nas suas brincadeiras. Após reorganizar os seus materiais na caixa de esferovite e de cartão, a **Constança** organizou vários blocos de madeira no chão.

Constança: *Já fui às compras! – apontando para as caixas organizadas – Agora vou grelhar estas salsichas!*

A criança após ter organizado as “salsichas”, espalhou um pouco de água por cima das mesmas fazendo sons como “tshhhh”, que representavam a reação da água ao entrar em contacto com as brasas quentes do seu “grelhador”.

Constança: *Estas salsichas vão ficar mesmo boas!* – enquanto representa estar a colocar sal nas “salsichas”.

Madalena: *Ela está a fazer churrasco, nhamy!*

Durante esta brincadeira, o **Xavier** e o **Francisco** decidiram fazer uma “competição”.

Francisco: *Xavier bora ver quem “amanda” mais alto a garrafa?*

Xavier: *ok, pode ser! 1, 2, 3 e vai... está muito vento!*



Transcrição vídeo 4 (Grupo 1)

Data	Hora	Duração	Participantes	Observador
15.05.2023	14:14h	00:07:45	Xavier (6 anos), Francisco (3 anos), Madalena (4 anos), Constança (6 anos) e investigadora.	Investigadora Andreia

A **Constança**, volta a pegar numa das suas embalagens com água: *Shake, Shake, shake...*

Matilde: *Estou a misturar, misturar, misturar!*

Constança: *Você está escutando isto Matilde? É o sabão que está fazendo este barulho! Sabão, sabão, sabão!*

Matilde: *Olha o meu, tem uma pedra dentro do meu!*

A **Matilde** olha para duas garrafas de leite iguais: *Olha são gémeas!*

As crianças permanecem nesta brincadeira conjunta durante 5 minutos consecutivos. Entretanto a **Constança** afasta-se um pouco da **Matilde** e começa a pôr terra dentro da sua embalagem de detergente.

Constança: *Pus cacau aqui!*

Matilde: *Eu também vou fazer um cacau, mas é um cacau bem diferente! Porque vou pôr a areia primeiro.*

As crianças voltam a juntar-se para brincar juntas, enquanto o **Xavier** e o **Francisco** continuam o seu lançamento das garrafas. A **Matilde** transporta o conteúdo (terra com água) de uma garrafa para a outra.

Matilde: *Agora está muito mais espesso!*

A criança volta a chocalhar a garrafa.

Matilde: *Uauuu! Muito bom! Parece café! – exclama enquanto sorri. – Olha Constança, fiz café!*

A **Constança** volta a procurar outra embalagem de detergente e faz o transporte da água com a areia para a nova embalagem. A **Matilde** volta a pegar numa embalagem de detergente e diz:

Matilde: *Pus aqui lixívia! É mesmo lixívia, vou lavar a roupa. Agora vou pôr areia nos três!*



Tal como disse, a **Matilde** agarrou nas suas três embalagens e dirigiu-se à área que continha areia.

Matilde ao chegar à areia: *Vou pôr sal aqui na minha mistura e vai ficar muito bom! Agora vou pôr umas pedras aqui dentro para quando eu chocalhar parecer uma “marraca”!*

A **Constança**, depois de ter colocado mais terra e areia na sua mistura, procura ir buscar os copos de iogurte disponíveis nos materiais. Coloca a mistura nos pequenos copos de iogurte e avisa a **Matilde**:

Constança: *Vou pôr estes bolinhos no forno, um para cada uma, temos de estar atentas para não queimar!*

Durante a brincadeira da **Constança** e da **Matilde**, o **Xavier** e o Francisco mantêm a sua brincadeira, trocando de objeto para atirar. Utilizaram garrafas de leite, embalagens de detergente, e outros materiais todos eles de plástico.

Transcrição vídeo 5 (Grupo 1)

Data	Hora	Duração	Participantes	Observador
15.05.2023	14:25h	00:07:45	Xavier (6 anos), Francisco (3 anos), Madalena (4 anos), Constança (6 anos) e investigadora.	Investigadora Andreia

Já cansados de atirar objetos, as crianças (Xavier e Francisco) decidem sentar-se perto da caixa dos blocos de madeira.

Xavier: Já sei, vamos fazer uma pista para carros!



O Francisco deu o seu consentimento de forma não verbal e, juntos, iniciaram a construção da pista de carros. Quando terminaram a construção, voltaram a deslocar-se ao conjunto dos materiais de fim aberto.

Francisco: Precisamos de encontrar um material que cai da nossa pista!

Xavier: Tem de ser uma rolha para rodar, não é cair que diz-se!

Cada um escolheu uma rolha e voltaram a correr para a sua pista. Experimentaram colocar as rolhas no cimo da estrutura e as rolhas rolaram pela pista, ambas as crianças ficaram muito contentes e soltaram várias risadas. Entretanto, decidiram construir outra pista, uma pista maior. À medida que extendiam a pista, experimentavam as rolhas e, quando a rolha não chegava até ao fim da pista, trocavam algum bloco de madeira de

sítio. O **Xavier**, perspicaz, percebia sempre o que tinham de fazer para que a pista funcionasse.

Xavier: *Não está a rodar porque temos de inclinar mais o plano!*

Depois de trocar os blocos necessários de sítio, a rolha já rolava até ao fim.

Francisco: *Uauuu! Vamos construir outra mais grande!*

Depois de entender aquilo que o **Xavier** havia dito, o **Francisco** decide ser ele a construir uma “rampa” maior. No fim da construção ambos os amigos retomam a sua competição de rolhas.

Francisco e **Xavier** em momentos diferentes: *Ganhei!*

Enquanto os meninos constróiem a sua pista de rolhas, a **Matilde** intervém na brincadeira da **Constança** depois de ter ido buscar um pedaço de madeira:

Matilde: *Olha vamos mexer o cacau com esta colher!* – apontando para o pedaço de madeira.



Constança: *Boa! Vou usar a colher para colocar o cacau noutra sítio!*

Durante a gravação de vídeo, começou a pingalhar.

Investigadora: *Meninos, está a começar a pingalhar, temos de ir para dentro!*

Constança: *Oh vá lá, é só água, vamos ficar... por favor!*

Posteriormente começou de facto a chover e tivemos de interromper a dinâmica, devido às condições meteorológicas.

Transcrição vídeo 6 (Grupo 2)

Data	Hora	Duração	Participantes	Observador
16.05.2023	14:00h	00:09:56	Mariana (6 anos), Carlos (5 anos), Luísa (6 anos), Eduardo (6 anos) e investigadora.	Investigadora Andreia

Materiais: caixas de cartão, caixas de esferovite, garrafas de sumo, embalagens de detergente, pacotes e garrafas de leite, blocos de madeira, embalagens de iogurte, frascos de vidro, rolhas de plástico e cortiça, embalagens de metal.

Descrição da situação observada:

À semelhança do primeiro grupo, a investigadora explicou às crianças que iriam juntos ao espaço exterior, onde encontrariam uma variedade de materiais com os quais poderiam brincar livremente. As limitações foram as mesmas em ambos os grupos.

Assim que chegaram ao espaço e observaram todos os materiais, a Mariana fez de imediato uma cara de espanto. As restantes crianças expressaram as suas emoções com alguma intensidade, correndo de imediato para as garrafas e perguntando se poderiam mexer em tudo.

Eduardo: “É isto tudo? Podemos atirar?”

Carlos: “Dá cá, atira atira para mim!!”

Eduardo: “Não! Esta é para mim!!”

Carlos: “Sim, mas podemos brincar juntos tu atiras para mim e eu para ti!”

Eduardo: “Está bem!”

Nesta extâse, todas as crianças agarram numa garrafa e decidiram atirá-la para o ar.

Investigadora: “Atenção meninos, tentem não atirar as garrafas para lá do gradeamento!”

A Mariana, decidiu largar a brincadeira de atirar as garrafas e, calmamente aproximou-se dos materiais, examinando-os atenciosamente.

O **Eduardo**, o **Carlos** e a **Luísa**, mantiveram a sua brincadeira de atirar as garrafas uns para os outros, fazendo passes. No início a **Mariana** mostrou-se um pouco dividida, por um lado parecia querer brincar com os colegas, mas por outro queria experimentar os restantes materiais de forma mais calma.

Luísa pegando numa caixa de cartão de dimensão pequena: *“Vejam podemos jogar baseball com esta caixa e com esta garrafa!”*

A **Luísa** experimenta atirar a caixa com o auxílio da garrafa, com sucesso. O **Carlos** e o **Eduardo** riem, juntamente com a colega e, tentam reproduzir a brincadeira.

Mariana: *“O que é isto Andreia?”*

Investigadora: *“Blocos de madeira!”*

Mariana: *“Hmm, eu acho que vou fazer um castelo com isto!”*



Enquanto a **Mariana** inicia a sua construção, as três crianças permanecem a jogar baseball.

Eduardo: *“Carlos olha como voa tão alto!”*

Luísa: *“Tenham cuidado com a construção da **Mariana**!”*

Carlos: *“Andreia isto voou tão alto que eu tive de dar um pontapé!”*

Eduardo: *“Bora experimentar com outras coisas, tipo um pacote de leite de vaca!”*

Luísa: *“Ya boa ideia!”*

Eduardo: “*Andreia eu mandei a garrafa para cima e a garrafa veio parar aos meus sapatos!*”

Carlos: “*Bora ver quem manda mais longe o objeto!*”

Começam a jogar basebol com o objetivo de ver quem atira o objeto mais longe com o auxílio da garrafa.

Mariana: “*Andreia, vem aqui que eu quero mostrar-te o meu castelo e explicar!*”

A **investigadora** dirige-se perto do castelo da **Mariana**.

Investigadora: “*Uau Mariana que castelo tão bonito!*”

Mariana: “*Aqui é a sala, que tem este sofá e eu criei este escorrega para os meninos brincarem. Eles podem escorregar da parte de cima da casa para a parte de baixo!*”

Investigadora: “*Quem me dera poder viver no teu castelo!*”

Mariana: “*E podes... é para princesas!*” – disse baixinho.- “*Ah! Eu esqueci-me de dizer, mas fiz uma porta secreta para o sótão.*”

Luísa ao aproximar-se: “*Está muito giro o teu castelo Mariana!*”

Carlos: “*Vamos jogar futebol agora e chutamos todos com o pé!*”

O **Eduardo** ao chutar com força, atirou uma garrafa que ficou presa na árvore. Todas as crianças pararam o que estavam a fazer e reuniram-se perto da árvore para pensar numa estratégia de tirar a garrafa da árvore.

Investigadora: “*O que aconteceu?*”

Carlos a rir: “*Tá ali na árvore a garrafa!*”

Investigadora: “*Ok tentem tirá-la daí.*”

A **Luísa** pega na sua garrafa e, aos saltos, tenta acertar no ramo da árvore onde a outra garrafa está presa. Todas as crianças imitam a Luísa, na tentativa de “*salvar*” a garrafa.

Investigadora: “*Cuidado, não destruam a árvore!*”

Eduardo: “*Acho que a garrafa foi lá para fora!*” (fora do gradeamento)

Mariana: “*Não, eu estou a vê-la! Temos de a salvar!*”

Luísa tenta trepar a árvore, mas sem sucesso.

Eduardo: “*Eu vou abanar o ramo devagarinho!*”

Luísa, Mariana e Carlos: “*Yeahhhh, boa boa, já caiu!*”

As três crianças mantêm a sua brincadeira de chutar as garrafas, enquanto a Mariana se dirige à sua construção e continua a aprimorá-la.

Mariana: “*Vou fazer duas piscinas na minha casa encantada! Duas porque uma é pequena e outra é grande, esta (pequena) é para a minha irmã e esta (grande) é para mim!*”



No espaço exterior da instituição, existiam alguns pneus soltos que a investigadora resolveu incluir nas possibilidades de materiais, a pedido da Luísa.

A Luísa pediu ajuda à investigadora para empilhar três pneus.

Luísa: “*Andreia, me podes ajudar a pôr estes pneus juntos?*”

Investigadora: “*Claro que sim!*”

Depois de empilhados os pneus, a menina disse:

Luísa: “*Estou no meu esconderijo secreto e aqui ninguém me vai encontrar! Obrigada por teres ajudado!*”

Após uns minutos de brincadeira com os jogos que as crianças haviam criado, o grupo demonstrou ter perdido algum interesse, por isso a investigadora decidiu terminar a sessão.

Transcrição vídeo 7 (Grupo 3)

Data	Hora	Duração	Participantes	Observador
16.05.2023	14:30h	00:08:18	Rui (5 anos), Nelson (6 anos), Bianca (5 anos), Filipe (6 anos) e investigadora.	Investigadora Andreia

Materiais: caixas de cartão, caixas de esferovite, garrafas de sumo, embalagens de detergente, pacotes e garrafas de leite, blocos de madeira, embalagens de iogurte, frascos de vidro, rolhas de plástico e cortiça, embalagens de metal.

Descrição da situação observada:

À semelhança dos restantes grupos, este grupo ficou espantado e feliz por poder brincar com todos os objetos ali presentes. Neste grupo a investigadora decidiu não organizar os materiais, deixando-os tal e qual as crianças anteriores os haviam deixado e observar a reação do novo grupo.

Nelson: *“Podemos mesmo brincar com tudo o que tá aqui?”*

Investigadora: *“Sim, exatamente tudo!”*

Bianca: *“yeahhh!”*

O **Nelson** teve a iniciativa de começar a abrir várias embalagens, olhando para o seu interior e, por sua influência, as restantes crianças fizeram a mesma ação.

Bianca ao pegar num copo de iogurte: *“Posso colocar terra?”*

Investigadora: *“Podes, claro!”*

Rui: *“Podes dar-nos água?”*

A **investigadora** já estava preparada para esta questão por isso preparou um recipiente com água que disponibilizou às crianças.

Nelson: *“Podemos colocar areia aqui?”*

Investigadora: “Podem fazer o que quiserem!”

Nelson: “Ehhhhh!”

Todas as crianças se dirigem à área da areia para encher as suas garrafas com areia.



Nelson: “Não acredito que podemos fazer aquilo que quisermos, até colocar pedra!”

Rui: “Olha Andreia, estou a fazer o almoço!”

Nelson: “Vão ficar lindas as nossas brincadeiras! Eu vou colocar mais areia que todos!”

O **Filipe** brinca ao mesmo que os seus colegas, porém sempre em silêncio. Realizou várias vezes o transporte da areia de uma garrafa para um pacote, enquanto soltava leves gargalhadas.



O **Rui** depois de ter colocado água numa embalagem, fechou-a com a respetiva tampa e testou virá-la para ver se caía água, como não caiu água nenhuma, sorriu.

Nelson: “*Vamos colocar plantas!*” – referindo-se à sua embalagem que já continha uma mistura de vários elementos da natureza.

A **Bianca** expressou a sua felicidade a cantar, tendo ficado o tempo todo nesse registro. Durante 30 minutos estas foram as brincadeiras deste grupo de crianças, fazer misturas de terra, água e folhas e transportar essas misturas de um recipiente para o outro. Brincaram sempre de forma mais individual, tendo apenas algumas interações verbais. As crianças também compararam muito as suas misturas com as dos colegas, assim que percebiam que alguém tinha mais quantidade de mistura, juntavam areia ou água à sua solução.

Transcrição vídeo 8 (Grupos todos juntos)

Data	Hora	Duração	Participantes	Observador
16.05.2023	14:30h	00:09:53	Mariana (6 anos), Carlos (5 anos), Luísa (6 anos), Eduardo (6 anos) e investigadora.	Investigadora Andreia

Materiais: caixas de cartão, caixas de esferovite, garrafas de sumo, embalagens de detergente, pacotes e garrafas de leite, blocos de madeira, embalagens de iogurte, frascos de vidro, rolas de plástico e cortiça, embalagens de metal.

Descrição da situação observada:

Nesta sessão a investigadora reuniu as crianças à porta da instituição, com os materiais arrumados em sacos.

Investigadora: “O que acham que vamos fazer?”

Nelson: “Eu acho que agente vai pegar madeira e vamos fazer uma coisa com estas coisas.” – apontando para os sacos com os materiais.

Investigadora: “Lembram-se do que fizeram ali fora?”

Nelson muito entusiasmado: “Sim! Agente brincou com muita coisa gira.”

Investigadora: “Isso mesmo, mas agora vamos para outro lugar e eu quero que vocês brinquem muito com estes materiais!”

Quando chegámos à floresta, a investigadora com a ajuda das crianças organizou os materiais espalhando-os pelo local. No início as crianças não começaram imediatamente a brincar a algo especificamente, exploraram todos os materiais, abrindo as várias embalagens, cheirando e analisando o que poderiam fazer com cada uma delas. Quando abriam alguma embalagem, partilhavam o entusiasmo com os restantes colegas. No caso dos recipientes de detergente da roupa, por exemplo, apesar de estarem todos lavados e prontos a ser usados sem qualquer restrição, permanecia um agradável cheiro a flores, por isso as crianças abriam as embalagens cheiravam e entusiasticamente mostravam aos seus colegas.

Uma das crianças que estava a ajudar a retirar os materiais do saco encenou estar numa mercearia:

Nelson: “Quem quer manteiga? Quem quer detergente? Quem quer leite?” – enquanto atirava as embalagens para o chão depois de as tirar do saco.

Mais tarde, depois de terem explorado devidamente os materiais, o Nelson agarrou num pequeno vaso e em vários pedaços de madeira e, colocando-os dentro do vaso, caminhou pelas crianças gritando “Gelado, gelado, gelado! Quem quer gelado?”. Como as restantes crianças gostaram muito da sua brincadeira, replicaram-na. O Nelson mostrou um certo descontentamento por estar a ser “imitado” (palavras da criança) e decidiu inventar uma nova função para os blocos de madeira, construindo um banco para que não sujasse as suas calças.



Posteriormente, quando as restantes crianças pararam de brincar ao “gelado”, a criança voltou a colocar blocos de madeira no vaso, mas desta vez com a função de pipocas.

Uma das crianças mais novas, com 4 anos, acaba por reproduzir a brincadeira da Nelson, referindo que está a colocar caramelo por cima das pipocas com uma embalagem de spray que tinha na mão.



Enquanto tudo isto acontecia, a Constança construiu uma mercearia e, de forma a convidar os seus colegas a conhecer o seu negócio, começou a anunciar através de uma garrafa: “Venham à minha loja de produtos!”. Posteriormente, na sua mercearia a Constança decidiu “assar carne”, através dos blocos de madeira, para distribuir pelos colegas que quisessem comprar carne assada na sua mercearia.

O Rui, numa brincadeira paralela de piratas, construiu uns binóculos com recurso a dois rolos de papel higiénico.



Depois de muito ver o Nelson a pensar e a andar de um lado para o outro juntando um garraão e um rolo de papel higiénico, a investigadora questiona a criança, de modo a tentar perceber o que seria a construção.

Nelson: “É um bidon.” – diz a criança enquanto coloca no interior do seu “bidon” alguma caruma.

Numa outra brincadeira paralela, o Carlos e a Carolina começaram a “limpar uma grande árvore recorrendo a blocos de madeira que substituíam a função de um pano e o, já vazio, limpa-vidros em spray.



Carolina um pouco triste: “Eu acho que esta árvore nunca foi lavada, então nós vamos cuidar dela e colocá-la bonita!”

Carlos: “Nós estamos a limpar a árvore!”.

Durante estas brincadeiras, registei a Constança empenhada em construir uma casa com os blocos de madeira, no entanto como os blocos estavam sempre a cair, a menina cansou-se da brincadeira e destruiu a casa.

Mais tarde, a Mariana trouxe até à investigadora um copo (rolo de papel higiénico), juntamente com um bule de chá (recipiente de detergente com ervas no seu interior) e serviu para que a investigadora pudesse provar.

Investigadora: “HmMMM, está delicioso!”

Mariana sorridente: “Fui eu que fiz!”

A Constança, uma das crianças mais ativas e criativas, imaginou um barco através de uma caixa de esferovite e para que o barco tivesse uma boa estrutura de proteção, colocou blocos de madeira em seu redor e fingiu estar a remar, inclinando o barco nas ondas maiores.





Paralelamente três crianças juntaram-se para jogar bowling, com recurso a garrações (pins) e blocos de madeira (bolas de bowling), enquanto tinham como claque duas outras crianças a tocar tambor e reco-reco com o apoio de um garrafão e blocos de madeira.

Mais tarde, a Constança lembrou-se de pegar num saco do lixo e correr com ele ao vento, para que à semelhança de uma espreguiçadeira que a criança tinha em casa para levar para a praia, se pudesse deitar e relaxar.



Constança: “Mariana, anda relaxar comigo e senta aqui!”



Depois de se sentarem e perceberem que não estava a resultar da forma que queriam, a Constança decidiu envolver a caixa de esferovite com o saco de plástico e de uma forma diferente, relaxar na sua nova espreguiçadeira.



Nelson, enquanto andava de um lado para o outro a segurar um recipiente: “Sou uma barata!”



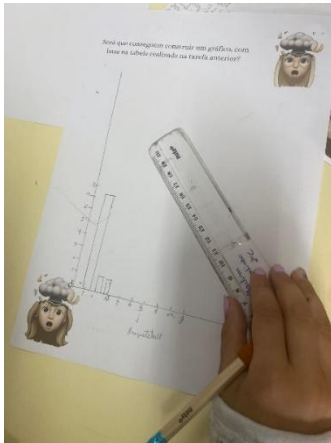
APÊNDICE VII - REFLEXÃO INDIVIDUAL ELABORADA NO DIA 21 DE MAIO DE 2024

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, inserida no segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi-nos proposta a elaboração de uma reflexão sobre a oitava semana de intervenção, correspondente aos dias 13, 14 e 15 de maio. Esta foi a minha semana de intervenção.

A quatro semanas do fim da prática, o balanço continua a ser positivo. Estão a ser semanas de muito conhecimento, aprendizagem, exigência e crescimento. O 3.º ano de escolaridade, exige de nós uma preparação teórica exaustiva e, nem sempre é fácil conjugar este parâmetro com o nosso desejo de construir materiais dinâmicos para cativar e envolver as crianças nas suas aprendizagens.

Sinto que finalmente estamos a entender a essência da utilidade da planificação, no que diz respeito à interligação com as aprendizagens essenciais. Estamos a tornar-nos também críticas do manual, no sentido em que quando vamos planificar alguma atividade, temos o cuidado de observar aquilo que o manual propõe, bem como aquilo que as aprendizagens essenciais definem como essencial. Desta vez, ao observarmos a atividade proposta do manual para o desenvolvimento do conteúdo de estatística e análise e tratamento de dados, considerámos que seria mais interessante confrontar as crianças com o a própria recolha e análise dos seus próprios dados. Procurámos alguma ajuda na nossa escola (ESECS) e, baseando-nos em autores como Canavarro (2013) e NCTM (2000) decidimos que a melhor estratégia a ser testada seria esta, de proporcionar às crianças uma oportunidade de investigação.

A realização de investigações estatísticas permite aos alunos viver a sua “experiência estatística” envolvendo-se nas tomadas de decisão durante as várias fases do processo (Canavarro, 2013). Interligando também as aprendizagens essenciais com os autores, NCTM (2000), apresenta que para os anos relativos ao 1.º CEB surgem finalidades relacionadas com a formulação de questões, trabalhadas a partir da recolha de dados, para depois organizarem e analisarem esses dados, de forma a encontrarem a resposta às questões iniciais.



Tivemos sugestões de deixar que as crianças pudessem registar os seus resultados através de folhas brancas, de forma a não direcionar as crianças para aquilo que o adulto quer fazer, mas sim dar-lhes liberdade de organizar os dados como querem. Eu e a Mafalda decidimos encontrar um meio termo entre aquilo que nos era transmitido e, aquilo que nós já conhecíamos das crianças - criámos umas folhas de orientação da tarefa. Após uma reflexão conjunta com as professoras, percebemos que a ficha que nós havíamos feito estava demasiado aberta ainda, isto é, devia ter mais indicações para as crianças seguirem uma estrutura no seu trabalho.

Entendo e concordo com este apontamento, ainda assim não foi perceptível para nós chegar a essa conclusão de forma autónoma, uma vez que nos fez bastante sentido a preparação dos materiais. Hoje, sei que teremos muito mais em conta esta atividade quando planificarmos momentos futuros de trabalho mais “aberto”, porque pode e deve continuar a ser uma atividade aberta, mas com maior orientação.

Cometi também alguns erros na minha exploração inicial. O objetivo era dinamizar um momento de ensino exploratório, onde um dos momentos mais importantes, é o momento de explicação inicial. Neste momento inicial, deparei-me com um conflito interior: “explico tudo de uma vez no início e corro o risco de as crianças se esquecerem e ficarem confusas ou assumo que vou de grupo em grupo, explicar alguns pormenores?”. Decidi de forma consciente, sabendo que iria ter muito mais trabalho, que iria de grupo em grupo, prestar auxílio e fazer introdução a alguns conteúdos, como os elementos que um gráfico deve conter. Foi muito cansativo, ainda assim e, transportando este momento para a minha prática futura profissional, sinto que no aspeto de ir de grupo em grupo, manteria tudo. A única diferença é que na minha prática futura, com um pouco mais de liberdade horária, no sentido em que serei eu a acompanhar a turma de segunda a sexta, definiria provavelmente um dia inteiro de trabalho neste conteúdo, para conseguir concluir todas as fases do ensino exploratório, incluindo a discussão de resultados. Também percebi que se tivéssemos orientado mais a ficha, as dúvidas não tinham sido tantas, o meu trabalho inicial também poderia ter sido poupado e mais claro. É uma aprendizagem que levo desta atividade e, numa próxima intervenção mudaria aspetos como os que referi.



Cometi também um erro científico, daí exaltar a importância da preparação que por vezes deve e tem de ser exaustiva. Quando preparei a aula, senti que estava bem preparada, pesquisei conceitos para que não me enganasse, contudo fiz algumas confusões na minha preparação e, isso influenciou a minha prática. Confundi várias quantitativas com qualitativas, referi aos alunos que ao definirem as suas questões tinham de ter em conta o estudo quantitativo e não qualitativo. Quando as crianças começaram a dar sugestões de questões, aceitei questões qualitativas a considerar genuinamente que iriam obter resultados quantitativos. Este tipo de erros não podem acontecer e, entendo perfeitamente que poderia ter sido evitado, contudo não sinto que tenha sido falta de preparação, assumo mesmo que me preparei de forma errada nesse parâmetro.

Quando a professora Sílvia nos confrontou com esta questão, tanto eu como a Mafalda, estávamos convencidas de que os alunos tinham sugerido questões quantitativas, porque nos estávamos a focar no número de crianças que estava a responder e, não na questão a ser respondida. Apenas uma questão era de índole quantitativa (“Quantos irmãos têm os alunos do 3.º ano?”), o que fazia com que houvesse um erro também nas nossas fichas – o máximo e o mínimo do estudo. Se o estudo é qualitativo, nunca poderá haver um máximo e um mínimo. No dia seguinte, abordei este erro com as crianças e, expliquei que tinha sido um erro nosso, na execução e preparação dos materiais. Aproveitei o momento para lhes explicar que os adultos também erram e que não há problema nisso, o importante é saber admitir o erro e corrigi-lo. Percebi que foi claro para eles o porquê de terem de apagar o máximo e o mínimo das folhas, sendo que a maior parte tinham estudos qualitativos – pedi a alguns alunos que resumissem aquilo que eu havia explicado, de forma a perceber se a mensagem tinha sido clara.

O momento de discussão de resultados foi a fase mais prazerosa do processo. Foi mesmo lindo ver a forma como as crianças se prepararam para o momento e como defenderam o seu trabalho. Ao longo da discussão, tentei guiar as crianças no sentido de desenvolver a sua capacidade de resumir as fases de trabalho e todos os passos que executaram. Todos tiveram um desempenho excepcional, a envolvência e a ajuda foram fatores a ser avaliados nas crianças. Ao longo da discussão, fui fazendo também algumas questões no sentido de tentar entender se havia ficado bem esclarecido o lapso do estudo quantitativo. Foi um momento de reflexão, na minha opinião, riquíssimo. Questionei os alunos de outras formas de recolher dados, ou até mesmo outras formas de analisar e organizar os dados e, todas as respostas foram conscientes e úteis – o que me

leva a entender que a atividade foi significativa e que retiraram aprendizagem da mesma. Apesar de todos os parâmetros supramencionados, considero que foi uma atividade, no seu todo, bastante significativa e de aprendizagem mútua. Sinto que foi mais produtiva e envolvente para as crianças, do que a realização do manual, daí termos optado por tentar envolver as crianças no processo todo de aprendizagem.

Estou a gostar cada vez mais de trabalhar em grupo, numa fase inicial sinto-me sempre um pouco perdida, até que os alunos começam a trabalhar e a entender aquilo que é suposto. Quando percebo que a mensagem foi transmitida e que os alunos a perceberam, sinto-me realizada e feliz por poder trabalhar desta forma. Tenho percebido que é um trabalho árduo, mas muito compensador.

Na área do Estudo do Meio, houve ainda um momento sobre a importância dos Oceanos. Deste momento, apenas quero realçar a importância dos recursos e da sua preparação. Construímos recursos para esta atividade, que na minha opinião foram bastante claros e apelativos e, isso acabou por envolver à priori os alunos. Todos queriam participar e dar a sua opinião. Foi um momento também muito interessante que me deu oportunidade de compreender alguns dos

raciocínios e pensamentos das crianças. Apesar de termos pedido às crianças que fizessem a associação frase-imagem, cada imagem tinha um código de cores, isto é, a frase tinha a cor do rebordo da imagem – uma conclusão retirada por um dos alunos no fim da atividade.

Referências Bibliográficas:

Canavarro, A. P. (2013). Sobre estudos estatísticos: Do questionar à recolha de

dados. *Educação e Matemática*, 122, 34-36.

NCTM (2000). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM



APÊNDICE VIII – REFLEXÃO INDIVIDUAL ELABORADA NO DIA 10 DE DEZEMBRO DE 2023

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi-nos proposta a realização de uma reflexão acerca da semana de intervenção individual, correspondente aos dias 4, 5 e 6 de dezembro.

Cada vez mais perto do fim desta etapa de muito crescimento, aprendizagem e amor. Esta foi a minha penúltima semana de intervenção e, nem quero acreditar que se passaram nove semanas num abrir e fechar de olhos.

Quanto ao decorrer da semana, considero que o balanço foi positivo, na verdade todas as semanas têm sido de alguma forma positivas. Não consigo olhar para trás e referir uma semana negativa, claro que nem todas foram maravilhosas, umas de maior crescimento, outras de maior cansaço, mas houve sempre algo de positivo a retirar e, para mim esse fator tem o poder de definir a semana.

A preparação desta semana foi, até ao momento, a mais trabalhosa pelo simples facto de termos realizado e aplicado fichas de avaliação. Considero que foi muito importante a professora Carla ter depositado esse voto de confiança em nós para a construção dos recursos – fichas de avaliação, bem como critérios, grelhas de reflexão e tabelas de cotações. Observámos alguns exemplos de materiais criados pela professora cooperante e, com base nisso e na nossa própria opinião e conhecimento, criámos os nossos recursos – sempre com a sua supervisão. Na verdade, criar este tipo de recursos é um processo trabalhoso e que requer muito rigor, visto que se trata de um elemento de avaliação.

Se eu considerarei trabalhoso o processo de criação de recursos, quase que mudei de opinião quando o apliquei. Aplicar a ficha de avaliação em sala de aula foi extremamente cansativo, penso que nunca me tinha sentido tão cansada na minha prática. Alguns exercícios exigiam mais de mim do que outros, mas para que todas as crianças acompanhassem a leitura dos enunciados, em alguns casos e sem exagerar eu li mais de 15 vezes cada palavra e, sempre com um tom de voz bastante projetável. No fim das fichas de avaliação – foram aplicadas as de Estudo do Meio e Português – parecia que o meu dia já estava no fim e, na verdade ainda estava apenas a meio. Um professor tem de

ter uma energia incrível que praticamente não acaba e, foi isso que senti, penso não ter vacilado em momento algum e tentei dar sempre o melhor de mim.

Considero que o pior momento da semana foi a dinâmica da curta-metragem. Perspetivei uma situação, com base em aulas exploradas pela professora Maria José Gamboa na ESECS, pensei que os alunos me fossem dar mais material para exploração. Fiz tudo tal e qual como tínhamos planificado, na esperança até de poder conduzir a conversa para um tema que as crianças quisessem, desde que fizesse sentido. A curta-metragem era sobre o Natal e, podendo ter várias interpretações, sobre gestos que fazem a diferença e marcam a vida das pessoas. Talvez fosse um tema um pouco complicado para as crianças, existiram apenas dois alunos com boas e pertinentes intervenções, as restantes intervenções centraram-se muito na parte material do Natal. Embora eu tivesse aproveitado a parte material para referir que não era o mais importante, considero que eles quase que desligaram a sua atenção por esse motivo. Tentei “esmiuçar” ao máximo tudo aquilo que as crianças queriam partilhar e, fui sempre escrevendo no quadro aquilo que era abordado, contudo não foi suficiente e os temas/conversas, acabavam sempre por ficar por ali...

Cheguei a um ponto de extremo desconforto em que apenas queria “sair” daquele momento que estava a correr completamente ao contrário daquilo que eu tinha idealizado. Talvez tenha havido também um erro da minha parte, ao planificar com a minha colega, ponderei apenas a situação caso ela corresse como nós queríamos e não como se pudesse correr mal ou menos bem. A partir de agora, provavelmente, no momento da planificação talvez vá idealizar mais planos B para caso a situação não dê certo. Apesar de não ter corrido mesmo bem, nesta situação em específico acho que apenas errei quando perspetivei que iria ser tudo perfeito e maravilhoso. Na dinâmica em si, tentei estar à altura do desafio e, quando vi que não havia mais nada a fazer, tentei fazer uma ponte entre a curta-metragem e o que íamos fazer a seguir para que pudéssemos avançar.

Cometi também um erro, refletido com a professora Sílvia. Deveria ter preparado todos os materiais antes de dinamizar a curta-metragem. Na minha cabeça, os alunos iriam focar a sua atenção na caixa, contudo a professora Sílvia disse-nos que podíamos ter colocado as caixas debaixo da mesa, para que conseguíssemos ter a atenção de todos durante a curta. Fez-me todo o sentido este conselho, até porque a professora esteve atenta ao tempo que demorámos a distribuir as caixas – 10 minutos é muito tempo e tempo

precioso ao longo de uma aula de apenas 1 hora e 30 minutos. Solicitei ainda a ajuda da Mafalda e da professora Carla na distribuição de materiais, algo que também não deveria ter feito, visto um dia não poder contar com mais ninguém do que comigo própria na minha sala de aula. Percebi o ponto de vista da professora Sílvia e, de facto faz sentido, contudo naquele momento, já que não tinha feito a distribuição prévia dos materiais, achei por bem pedir ajuda para não perdermos exatamente mais de 10 minutos.

O melhor momento da semana terá sido sem dúvida a dinamização do conteúdo dos amigos do 10. Utilizámos a abordagem do Ensino Exploratório, onde as crianças em pares foram criando o seu conhecimento de forma autónoma. Segundo Ponte (2005), este é o foco máximo do Ensino Exploratório – a aprendizagem dos alunos realizada pelas suas próprias descobertas. Ainda que a fase de trabalho autónomo não tenha sido 100% autónomo para algumas crianças, devido às suas dificuldades/necessidades do momento, a maior parte das crianças conseguiu cumprir a fase do trabalho autónomo. Senti que o facto de estarem em pares, os ajudou imenso, não só ao nível da responsabilidade porque senti que os alunos levaram mesmo a sério o papel de ajudar o outro, mas também ao nível de entenderem e arranjam estratégias para explicar aos colegas – uma forma de consolidar o seu próprio conhecimento.

Segundo Canavarro (2011), podemos considerar que o ensino exploratório da matemática pode estar dividido em três fases: o lançamento da tarefa, o trabalho autónomo dos alunos e a discussão e conclusão dos resultados.

A sala de aula sem dúvida tornou-se um pouco mais barulhenta, mas era um barulho que me aquecia o coração, havia harmonia, as crianças estavam a ajudar-se e a conversar sobre o conteúdo. Surgiram até algumas dúvidas entre pares que acabaram por ser discutidas na última fase da abordagem do Ensino Exploratório – a discussão dos resultados. Gostei muito de aplicar este método de aprendizagem, deu-me também oportunidade de trabalhar individualmente com alguns alunos que têm maiores dificuldade, enquanto os restantes estavam ocupados a perceber quais seriam os próximos possíveis amigos do 10.

Foi uma excelente forma de terminar a semana, senti que provavelmente o momento da discussão de resultados poderia ter sido maior, contudo a professora Carla esteve sempre em articulação connosco e, garantiu-nos fazer de forma mais aprofundada

essa exploração no dia seguinte. Caso ainda tivesse oportunidade de intervir no dia seguinte, seria exatamente isso que faria, um melhor aprofundamento da discussão. Isto alerta-me para o facto de ter de aprender a gerir melhor o meu tempo em sala, sinto que por vezes me distraio um pouco nas dinâmicas e, depois acabo por não conseguir concluir as tarefas da forma que desejava – este é sem dúvida um dos aspetos a melhorar.

Referências Bibliográficas

Canavarro, A. P. (2011). Ensino Exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17.
<https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1982/2023>

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). APM