

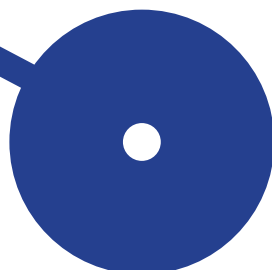
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Projetualidade e o Brincar como eixos centrais na aprendizagem profissional em Educação de Infância

Beatriz Soares Tavares

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Beatriz Soares Tavares

**A Projetualidade e o Brincar como eixos centrais na
aprendizagem profissional em Educação de Infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo

Coorientação: Prof.^a Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

Este caminho não foi percorrido de forma isolada, e é com sincera gratidão que reconheço todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram presentes e contribuíram para que alcançasse este momento tão marcante no meu percurso académico e pessoal.

À minha família, pela paciência e inspiração. À minha mãe, por ter o coração presente que ampara, pelas lágrimas que secou e pelos sorrisos que partilhou. A tua força silenciosa sustentou-me quando tudo tremia. Ao meu pai, cuja presença é feita de gestos discretos, mas carregados de significado. Nunca me faltou o teu apoio, a tua força silenciosa e a certeza de que sempre acreditaste em mim. À minha mana, a minha pessoa favorita. Obrigada pelas gargalhadas, pela criatividade sem limites e por me dares sempre uma nova perspetiva sobre o mundo. Aos meus avós, por serem o meu porto seguro. Obrigada por esperarem sempre por mim e por agarrarem os meus desafios e batalhas como se fossem vossos.

Ao Daniel, o amor da minha vida. Obrigada por todo o companheirismo e por seres a minha casa. És o meu sonho tornado realidade, obrigada por tornares tudo mais fácil e leve.

Às minhas vesties, as amigas do coração. À Bea, a minha maior fã, confidente e melhor amiga. Obrigada por nunca desistires de mim, por celebrares as minhas vitórias como se fossem tuas e por seres uma presença constante e incansável. À Raquel e à Mariana, que mesmo a quilómetros de distância nunca deixaram de estar perto, por vocês vou a qualquer lugar do mundo.

Às três da vida airada, que embora não tenham estado presentes no início, desde o momento em que os nossos caminhos se cruzaram ficaram para sempre. À Bealita, por ser a amiga-casa, a companheira para a vida toda e o meu braço-direito dia após dia. À Nocas, o braço esquerdo, que eu não vivo sem, a irmã de alma e coração, o colinho, o chinelo e as balelas. À Pi, a amiga perfeita que todos queriam ter. A vida é muito mais amarela contigo e só tenho a agradecer por me teres acolhido tão bem. São casa e amor todos os dias e tornaram-se na família que a ESE me deu. O melhor de terminar o curso, é saber que vamos continuar juntas, seja no Porto, nos Açores ou em qualquer lugar do mundo.

À Moca, a companheira de todos os dias. Obrigada por todas as ideias, pela ajuda incansável e por tornares tudo mais leve com o teu humor e sensibilidade. Reencontrar-te no mestrado foi mesmo das melhores coisas que me podia ter acontecido.

À Raquel, Rita e Inês, por serem as companheiras do mestrado, por cada partilha e desafio vivido em conjunto. Às Iscas, Maria, Inês, Anita, Paula e Babi, por terem sido as melhores amigas da licenciatura e por fazerem parte de uma etapa tão transformadora da minha vida.

À professora Cristina e à professora Sara, pela orientação, pela escuta atenta e por todo o profissionalismo e sensibilidade pedagógica com que me acompanharam ao longo deste percurso. Obrigada pela paciência, flexibilidade e pelas palavras que tantas vezes fizeram a diferença.

Às educadoras cooperantes, às equipas educativas e instituições que me acolheram ao longo da Prática Educativa Supervisionada, por me abrirem as portas com generosidade, e por me ensinarem tanto sobre o que significa ser educadora. Agradeço por todas as aprendizagens significativas e por toda a passagem de conhecimento.

E, por fim, um agradecimento muito especial às crianças com quem tive o privilégio de estar. Cada olhar, cada pergunta, cada abraço e descoberta partilhada fizeram de mim uma pessoa e uma futura profissional mais consciente, sensível e apaixonada por educar. Obrigada por me deixarem aprender convosco.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, componente central do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Desenvolvido em contextos de educação em creche e de educação pré-escolar, este percurso formativo procurou articular o saber académico (teoria) com a realidade educativa (prática), promovendo uma ação pedagógica refletida, crítica e centrada na criança.

A intervenção pedagógica baseou-se na Metodologia de Investigação-Ação, que sustentou uma prática reflexiva e contínua, e na Metodologia de Trabalho de Projeto, potenciando o envolvimento ativo das crianças na construção do conhecimento. Um dos principais focos da prática foi a reorganização dos espaços educativos, com destaque para a transformação da varanda na valência de creche e da sala de atividades na valência de educação pré-escolar, assumindo o brincar como motor de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

Neste percurso, destacou-se também a implementação do projeto *Exploradores dos Países*, que, através de atividades colaborativas e significativas, incentivou a curiosidade das crianças e reforçou a comunicação com as famílias. Este relatório reflete, assim, o processo de crescimento pessoal e profissional da mestranda, evidenciando competências adquiridas e uma prática educativa intencional, inclusiva e orientada pelos princípios das Orientações Pedagógicas para Creche e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Educação de Infância; Investigação-Ação; Brincar; Famílias; Ambiente Educativo; Criança.

ABSTRACT

This Internship Report was prepared as part of the Supervised Educational Practice, a core component of the Master's Degree in Preschool Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto. Developed in the contexts of nursery and preschool education, this training course sought to combine academic knowledge (theory) with educational reality (practice), promoting reflective, critical, and child-centered teaching.

The pedagogical intervention was based on the Action Research Methodology, which supported reflective and continuous practice, and on the Project Work Methodology, promoting the active involvement of children in the construction of knowledge. One of the main focuses of the practice was the reorganization of educational spaces, with emphasis on the transformation of the balcony into a daycare center and the activity room into a preschool education center, assuming play as a driver of development, learning, and well-being.

Another highlight of this journey was the implementation of the "Country Explorers" project, which, through collaborative and meaningful activities, encouraged children's curiosity and strengthened communication with families. This report thus reflects the master's student's personal and professional growth process, highlighting the skills acquired and an intentional, inclusive educational practice guided by the principles of the Pedagogical Guidelines for Daycare and the Curriculum Guidelines for Preschool Education.

Keywords: Supervised Educational Practice; Early Childhood Education; Action Research; Play; Families; Educational Environment; Children.

LISTA DE SIGLAS

AAAF: Atividades de Animação de Apoio à Família

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CREC: Complemento Regulamentar Específico do Curso

EPE: Educação Pré-Escolar

Jl: Jardim de Infância

MEM: Movimento da Escola Moderna

MIA: Metodologia Investigação-Ação

MTP: Metodologia Trabalho de Projeto

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC: Orientações Pedagógicas para Creche

PCG: Projeto Curricular de Grupo

PES: Prática Educativa Supervisionada

PESC: Prática Educativa Supervisionada em Creche

PESEP: Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

PE: Projeto Educativo

RE: Relatório de Estágio

RFA: Regulamento de Frequência e Avaliação

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Adaptação da Parede de Pintura.....	52
Figura 2 Envolvimento do Z. na Gincana	59
Figura 3 Mapa Conceptual realizado com as crianças	62
Figura 4 Nova área da biblioteca.....	64
Figura 5 Tabela com questões orientadoras.....	70
Figura 6 Roupas de outros países.....	72
Figura 7 Mural de exposição.....	75

ÍNDICE DE APÊNDICES

A: Registos Fotográficos dos Contextos Educativos

A1: Contexto da Prática Educativa Supervisionada em Creche

A1.1: Sala de atividades

A1.2: Espaço exterior

A2: Contexto da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A2.1: Sala de atividades

A2.2: Espaço exterior

B: Registos Fotográficos das Ações Desenvolvidas

B1: Ações desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Creche

B1.1: Reestruturação da varanda da sala de atividades

B1.2: Brincar heurístico

B1.3: Gincana

B1.4: Material de encaixe – Caixas de ovos

B1.5: Cubos de gelo coloridos

B1.6: Livro de texturas

B2: Ações desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

B2.1: Reestruturação da sala de atividades

B2.2: Metodologia de trabalho de projeto: Exploradores dos Países

B2.3: Teia da amizade

B2.4: Jogos de identificação: jogo da memória e puzzle

C: Documentação Pedagógica

C1: Projeto “Exploradores dos Países” – Elaboração própria

D: Planificações Semanais

D1: Planificações Semanais desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Creche

D1.1: Planificação semanal de 8 a 12 de abril de 2024

D1.2: Planificação semanal de 15 a 19 de abril de 2024

D1.3: Planificação semanal de 22 a 26 de abril de 2024

D1.4: Planificação semanal de 29 de abril a 3 de maio de 2024

D1.5: Planificação semanal de 6 a 10 de maio de 2024

D1.6: Planificação semanal de 13 a 17 de maio de 2024

D1.7: Planificação semanal de 20 a 24 de maio de 2024

D1.8: Planificação semanal de 27 a 31 de maio de 2024

D2: Planificações Semanais desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

D2.1: Planificação semanal de 28 de outubro a 1 de novembro de 2024

D2.2: Planificação semanal de 4 a 8 de novembro de 2024

D2.3: Planificação semanal de 11 a 15 de novembro de 2024

D2.4: Planificação semanal de 18 a 22 de novembro de 2024

D2.5: Planificação semanal de 25 a 29 de novembro de 2024

D2.6: Planificação semanal de 2 a 6 de dezembro de 2024

D2.7: Planificação semanal de 9 a 12 de dezembro de 2024

D2.8: Planificação semanal de 16 a 20 de dezembro de 2024

D2.9: Planificação semanal de 6 a 10 de janeiro de 2025

D2.10: Planificação semanal de 20 a 24 de janeiro de 2025

E: Grelhas de Avaliação

E1: Grelha de avaliação da Prática Educativa Supervisionada em Creche

E2: Grelha de avaliação da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Modelo da planificação semanal

Anexo B - Modelo da grelha de avaliação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	4
1.1.1. O PAPEL DO/A EDUCADOR/A.....	6
1.1.2. O PAPEL DAS FAMÍLIAS.....	9
1.2. O AMBIENTE FÍSICO.....	11
1.2.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	18
1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	23
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	26
2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE.....	29
2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	36
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	44
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	50
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE.....	50
3.1.1. REESTRUTURAÇÃO DA VARANDA DA SALA DE ATIVIDADES.....	51
3.1.2. BRINCAR HEURÍSTICO.....	55
3.1.3. GINCANA.....	57
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	60
3.2.1. REESTRUTURAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES.....	60
3.2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: EXPLORADORES DOS PAÍSES.....	69
REFLEXÃO FINAL.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS.....	89
DOCUMENTOS LEGAIS.....	89

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) integra-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), componente essencial do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Esta Unidade Curricular constitui uma etapa fundamental no processo de formação inicial de educadores de infância, permitindo articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso académico com a prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento de uma ação educativa intencional, reflexiva e fundamentada.

O enquadramento legal da PES assenta no disposto Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC) do mestrado que a mestranda integra. Este documento regula o funcionamento do curso, define a sua estrutura curricular e estabelece os princípios orientadores da PES, desenvolvida em contextos reais de educação em creche e educação pré-escolar (EPE). O CREC especifica as condições de assiduidade, precedência entre unidades curriculares e os critérios de avaliação, com especial enfoque na PES como componente central da formação profissional. Esta prática culmina na elaboração de um RE, cuja estrutura, entrega e defesa pública são igualmente regulamentadas. O relatório é avaliado com base em parâmetros definidos que valorizam, tanto a qualidade do trabalho escrito, como a apresentação oral, promovendo uma prática reflexiva, crítica e fundamentada (Escola Superior de Educação, 2022). A PES é também regulamentada a partir do Regulamento de Frequência e Avaliação (RFA) que reforça a obrigatoriedade de cumprimento integral da carga horária e a impossibilidade de aprovação sem assiduidade plena, conforme também previsto no CREC. Além disso, o regulamento detalha os procedimentos relativos à melhoria de classificação, realização de provas públicas, condições para recurso e a responsabilidade de todos os intervenientes no processo de avaliação, promovendo a transparência e o rigor académico (Regulamento n.º 625/2019, 2019). Estes regulamentos complementam o Regulamento Geral dos Cursos da ESE-P.Porto e alinham-se com os normativos legais nacionais, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014).

Este decreto estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário. Este diploma legal define que a formação inicial de educadores de infância deve integrar, de forma articulada, uma componente teórica e uma componente prática, incluindo a iniciação à prática profissional. Assim, esta articulação assume-se como uma etapa

fundamental da formação, possibilitando a construção de saberes pedagógicos, o desenvolvimento de competências profissionais e a articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso acadêmico e a realidade educativa vivenciada nos contextos (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

Este RE encontra-se organizado de forma a proporcionar uma visão clara, coerente e progressiva, sendo que a estrutura adotada visa articular os referenciais teóricos com a prática educativa implementada, permitindo uma leitura reflexiva e fundamentada sobre o processo formativo da mestranda. Neste sentido, o relatório encontra-se dividido em três capítulos principais, seguidos por uma reflexão final.

No primeiro capítulo, é apresentada uma base conceptual que sustenta a intervenção pedagógica desenvolvida, abordando temas como o papel do/a educador/a e das famílias na educação de infância, a importância do ambiente educativo e do brincar no processo de aprendizagem, e ainda uma análise aprofundada da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). A prática foi sustentada nesta metodologia, que favorece a participação ativa das crianças, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de aprendizagens significativas, partindo dos seus interesses, necessidades e curiosidades. No segundo capítulo contempla-se a descrição detalhada das instituições onde decorreu a PES, tanto em creche como em EPE, terminando com uma reflexão sobre a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), que sustentou todo o percurso. Esta abordagem metodológica permitiu uma reflexão sistemática sobre a prática, assim como a identificação de necessidades emergentes nos contextos educativos e posterior implementação de estratégias pedagógicas ajustadas às características das crianças. No terceiro e último capítulo, são expostas, com carácter analítico e reflexivo, as ações pedagógicas realizadas nos dois contextos da PES.

Ao longo da intervenção educativa, destacou-se como tema central a reconfiguração do espaço educativo, tanto no contexto de educação em creche como de EPE, enquanto elemento promotor da autonomia, da curiosidade e do bem-estar das crianças. A valorização do brincar como eixo estruturante da aprendizagem constituiu igualmente uma prioridade, orientando a reorganização dos ambientes e a seleção intencional de materiais, de modo a favorecer experiências ricas, diversificadas e ajustadas ao desenvolvimento integral das crianças. Desta forma, este documento não reflete apenas um percurso de aprendizagem profissional, mas também um

compromisso com uma prática educativa intencional, inclusiva e centrada na criança, assente em princípios pedagógicos atuais e numa ação fundamentada teoricamente.

Em modo de conclusão, o RE representa um marco essencial no percurso formativo de um/a futuro/a educador/a de infância, constituindo-se como um instrumento de consolidação, análise e reflexão crítica sobre a prática profissional desenvolvida. Este documento traduz-se num requisito académico, mas também num espaço de expressão da identidade profissional em construção, permitindo evidenciar saberes, competências, decisões pedagógicas e capacidades de intervenção fundamentadas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

De modo a contextualizar a PES, em contexto de educação em creche e EPE, importa explorar os diferentes referentes teóricos e legais que suportaram as ações desenvolvidas nos contextos mencionados. Para isso, dividiu-se o capítulo em três partes distintas. Em primeira instância, procurou-se compreender a educação de infância de um ponto de vista legal, com o objetivo de articular o papel do/a educador/a de infância e das famílias nos dois contextos, como estes funcionam em colaboração e a importância dos mesmos para o desenvolvimento da criança e para o ambiente educativo. Posteriormente, de um ponto de vista mais investigativo, a mestrandia optou por focar a sua atenção na importância do brincar e como a organização do espaço educativo pode influenciar esta atividade natural. Por fim, foi abordada a MTP que acompanhou o desenvolvimento de atividades pedagógicas na EPE.

1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

A Educação de Infância (educação em creche e EPE) define-se como um espaço de evolução, aprendizagem e desenvolvimento (Gaspar, 2010). De acordo com o Artigo 28.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, toda e qualquer criança, desde o seu nascimento, tem “direito à educação” (UNICEF, 2019, p. 23). Este direito “implica a garantia de condições e oportunidades para todas as crianças, assumindo o compromisso com a educação para a equidade, a educação inclusiva e a educação integral” (Marques et al., 2024, p. 8). Desta forma, “se a educação de infância (zero-seis anos) não for de qualidade, causa limitado impacto no desenvolvimento ulterior da criança” (Vasconcelos, 2012, p. 7).

Devido a isto, o contexto de educação em creche surge como uma resposta social, tal como refere a Portaria n.º 262/2011 (2011), mas sobretudo como uma resposta educativa, na qual a criança se deve sentir bem, acolhida, com capacidade para se desenvolver e evoluir de forma integral. Em concordância com a Portaria n.º 262/2011 (2011), Rocha et al. (1996) descreve objetivos específicos das creches, nomeadamente

Proporcionar o bem estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de

um atendimento individualizado (...) colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças (...) colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (p. 7).

A educação em creche é crucial, já que permite que as crianças se relacionem positivamente umas com as outras e com os adultos, acabando por potencializar sentimentos de pertença, não só à família, mas também à comunidade e à cultura (Marques et al., 2024). Com o surgimento das *Orientações Pedagógicas para Creche* (OPC), deu-se um reconhecimento mais efetivo da importância da educação na primeira infância, especialmente no que se refere às crianças até aos três anos de idade. A creche passou, assim, a ser valorizada, não apenas como um espaço de cuidado, mas também como um contexto educativo fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças. As OPC tornaram-se, deste modo, um documento de referência essencial para os educadores de infância, orientando as suas práticas pedagógicas de forma intencional, reflexiva e contextualizada (Marques et al., 2024).

Relativamente à EPE o documento regulador da prática e de apoio à construção do currículo são as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), que referem que “todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Desta forma, a EPE caracteriza-se como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/1997, 1997, p. 670), que surge para acolher as crianças desde os três anos até à entrada do 1.º ciclo do ensino básico (CEB). Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986), os educadores são vistos como asseguradores e orientadores das atividades pedagógicas desenvolvidas na EPE. Importa, portanto, explorar bem este papel que o/a educador/a tem na formação das crianças e o que deve fazer enquanto orientador e co-construtor do processo educativo (Lei n.º 46/86, 1986).

Posteriormente a isso, surgiu a *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/1997, 1997) com objetivos mais gerais focados no desenvolvimento das crianças, sendo eles

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania (...) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade (...)

contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem (...) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas (...) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo (...) despertar a curiosidade e o pensamento crítico (...) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva (p. 671 e 672).

Com o intuito de abordar os objetivos mencionados, importa refletir acerca do papel do educador na vida das crianças, no seu dia a dia, compreendendo a sua função e o impacto que tem no desenvolvimento das crianças.

1.1.1. O PAPEL DO/A EDUCADOR/A

O/a educador/a é uma figura importante na vida das crianças, sendo que o seu principal objetivo é “promover a aprendizagem ativa por parte da criança” (Hohmann et al., 1995, p. 14). É alguém que deve estar disponível para “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 70) e para conversar, considerando-as sempre como participantes no seu desenvolvimento. Desta forma, o/a educador/a deve ser alguém que tem uma “envolvência ativa” (Hohmann et al., 1995, p. 130) em todos os momentos da criança, porque todos os aspetos têm uma grande importância para ela.

A relação que se estabelece entre o/a educador/a e a criança deve ser uma relação de segurança e conforto, que promova a autonomia e a autoestima da criança. Como o/a educador/a é visto como uma *figura de referência*, deve ser um apoio para a criança, promovendo o seu “desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5573). Para além disto, é crucial fomentar o trabalho em equipa, assim como a cooperação e a ajuda mútua, pois é a partir destas idades que as crianças começam a desenvolver este género de competências e valores (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

O/a educador/a deve observar cada criança como ela é exatamente e valorizar as diferenças de cada uma. O Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) e a Recomendação n.º 2/2021 (2021) evidenciam os princípios orientadores da educação inclusiva, referindo que

O direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos (...) o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões (p. 2920).

A observação constitui uma estratégia essencial na prática pedagógica, permitindo a escuta ativa e a visibilidade de necessidades e interesses das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). Contudo, para que seja verdadeiramente significativa, esta deve implicar um certo distanciamento da ação imediata, de modo a gerar novas interpretações e questionamentos sobre a prática. Neste sentido, os educadores são desafiados a aprofundar o seu olhar, indo além de julgamentos pessoais e procurando compreender a criança a partir de múltiplas perspetivas (Lopes da Silva et al., 2016).

Existem determinados valores que o educador pode valorizar na criança e que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto ser humano pleno. É fundamental que promova a ideia de que a competição deve assumir um lugar secundário, destacando-se, em contrapartida, a importância da participação de todas as crianças e da cooperação entre elas. Para que a criança se sinta valorizada, é importante que o educador incentive a participação ativa nas atividades, dando-lhe uma voz ativa, sendo que isto vai levar a que esta criança se traduza num ser humano autónomo e participativo na sociedade. A par disto, é importante encorajar uma participação honesta em todas as atividades transmitindo a ideia de que perder/ ter insucesso é igualmente importante a ganhar/ ter sucesso. De facto, é crucial que o/a educador/a debata, reflita e comunique sobre a ação com o grupo, incentivando a discussão saudável para que todos os pontos de vista sejam valorizados. Deste modo, este profissional deve fazer com que as crianças participem em atividades de grupo nas quais colaborem e sejam solidárias. Mais ainda, que se respeitem mutuamente, bem como os materiais e espaços envolventes utilizados para as atividades (Morouço et al., 2008).

Para além disto, a ação do/a educador/a de infância caracteriza-se por uma prática intencional, refletida e sustentada num ciclo contínuo de observação, planificação, ação e avaliação. Este processo é alimentado por diferentes formas de registo e documentação, que o/a educador/a seleciona de forma criteriosa, com base nas suas conceções pedagógicas e nas perguntas que orientam a sua prática: o que observar, como e quando registar, e de que forma utilizar essa informação para tomar decisões. Esta abordagem reflexiva permite adequar a intervenção educativa às características individuais das crianças, ao grupo e ao contexto em que se inserem. Paralelamente, o/a educador/a tem a responsabilidade de construir um currículo contextualizado e significativo, que não se traduza num plano fechado, mas num percurso flexível, co-construído a partir dos interesses e necessidades das crianças, da realidade do grupo e das dinâmicas do meio. A sua construção envolve a participação ativa das crianças, das famílias e de outros profissionais, promovendo uma prática inclusiva, articulada e coerente com os diferentes contextos de vida da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao ambiente educativo, tanto as OPC como as OCEPE afirmam que, o/a educador/a deve organizar o espaço e os materiais, juntamente com as crianças, com o intuito de lhes proporcionar variadas experiências e competências (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). Para isto “disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5573), fomentando a curiosidade e a resolução de problemas. Para além disso, o/a educador/a deve saber gerir adequadamente os recursos educativos disponíveis, incluindo aqueles relacionados com as tecnologias da informação e comunicação. É igualmente da sua responsabilidade garantir um ambiente seguro, assegurar o acompanhamento necessário e promover o bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Posto isto, é importante referir que o/a educador/a não age sozinho, sendo importante colaborar com a restante equipa educativa, famílias e comunidade, proporcionando um desenvolvimento integral da criança. O trabalho em equipa realizado entre o/a educador/a e as equipas educativas pressupõe uma “gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das atividades escolares” (Formosinho & Machado, 2009, p. 41).

De facto, o jardim de infância (JI) desempenha um papel essencial no apoio ao desenvolvimento de diversas competências nas crianças, nomeadamente: “Autorregulação, Flexibilidade, Bem-

estar (Área Pessoal), Empatia, Comunicação, Colaboração (Área Social), Mentalidade de crescimento, Pensamento crítico e Gestão da aprendizagem (Área Aprender a Aprender)” (Sala et al., 2020, p. 8). Contudo, este desenvolvimento não ocorre de forma isolada, sendo influenciado por múltiplos sistemas nos quais a criança participa, como é o caso da família. Assim, tanto os profissionais como os familiares contribuem para criar contextos e estratégias que favoreçam a aquisição e o aprofundamento dessas competências (Sala et al., 2020). Nas OCEPE está referido que o/a educador/a deve contribuir para uma “construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à 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).

1.1.2. O PAPEL DAS FAMÍLIAS

Em concordância com o que foi acima descrito, a escola, entenda-se este termo de forma abranger todos os estabelecimentos educativos, deve manter uma relação de continuidade com as famílias, construindo assim uma ponte entre a escola e a família (Sarmiento et al., 2009). Tendo em conta que as famílias são os “principais responsáveis pela educação dos filhos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16) e se definem como os “primeiros educadores das crianças” (Hohmann et al., 1995, p. 34), devem estar presentes e participar ativamente no percurso das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma e para que haja “qualidade na educação das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p. 10), deve existir uma ajuda mútua entre todos os envolvidos (o/a educador/a, equipa educativa e as famílias) na vida da criança, nomeadamente nas rotinas, nos espaços que ela frequenta e nas relações que a mesma mantém (Hohmann et al., 1995). Esta relação de confiança permite que haja um maior e melhor conhecimento da criança num todo, no que concerne aos seus interesses e pontos fortes, mas também às suas necessidades e fragilidades, criando “uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança” (Mata & Pedro, 2021, p. 11).

Nestes contextos é crucial estabelecer parcerias com as famílias pois é fundamental comunicar hábitos e manter rotinas, facilitando a transição da criança e a sua adaptação ao ambiente educativo. Desta maneira, os hábitos saudáveis das crianças devem ser promovidos e partilhados, resultando assim numa saúde e habilidades físicas, cognitivas e emocionais de maior

qualidade (Direção Geral de Saúde, 2006). De facto, as vivências na creche e no JI também influenciam as relações familiares, uma vez que “famílias diferentes têm estilos de interação diferentes” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 102). Deste modo, Vygotsky defende o conceito de socioconstrutivismo que “incorpora as relações socioculturais no processo de construção do conhecimento” (Ávila, 2004, p. 266) e, por isso, refere que as crianças aprendem através das interações com os outros (Jonnaert, 2009).

Efetivamente, quando procuramos dar resposta a todas as famílias pode ser difícil, já que nos deparamos com expectativas e motivações diversificadas. Para além disso, a multiculturalidade deve ser tida em conta aquando da integração das famílias nos projetos educativos da escola e do grupo, valorizando as diferentes culturas que abrangem as crianças da sala e que influenciam diretamente o seu desenvolvimento, tal como defende Bronfenbrenner na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979). Esta teoria define-se como uma “interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive” (Portugal, 1992, p. 37), ou seja, o desenvolvimento da criança não acontece de forma isolada (Portugal, 1992).

Através desta teoria, Bronfenbrenner coloca a criança no centro da sua abordagem, organizando-a em quatro níveis estruturais principais: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. O microssistema é representado pelo ambiente mais próximo da criança, onde participa ativamente e estabelece relações interpessoais diretas e significativas (família, escola, amigos, pares). Já o mesossistema refere-se às ligações estabelecidas entre os diferentes microssistemas, como por exemplo a articulação da escola com a família, que é essencial para o bem-estar e sucesso educativo da criança (Portugal, 1992; Sousa, 1997). O exossistema refere-se a contextos com os quais a criança não interage diretamente nem tem uma participação ativa, mas exercem influência sobre a sua vida, como é exemplo o trabalho dos familiares ou a direção da escola. Por fim, o macrossistema refere-se ao conjunto de valores, crenças, normas e práticas culturais da sociedade, que, apesar de não representarem um contexto físico concreto, moldam o desenvolvimento da criança de forma indireta (Sousa, 1997).

Neste sentido, “o modelo ecológico de Bronfenbrenner fornece-nos um quadro conceptual que nos permite compreender a interação sujeito-mundo e o conseqüente desenvolvimento”

(Portugal, 1992, p. 40), pois considera que o ser humano não se desenvolve isoladamente, mas sim em permanente relação com os ambientes que o rodeiam. Ou seja, aquilo que é e se vai tornando, depende das relações que estabelece com os contextos onde vive, como a família, a escola, a comunidade e até a cultura. Desta forma, as partilhas da criança sobre as suas aprendizagens e experiências no estabelecimento educativo tornam-se tema de conversa em casa, aproximando a família do seu percurso escolar (Martins & Szymanski, 2004). Esta ligação fortalece os laços familiares e desperta o interesse dos pais/famílias em se envolverem ativamente no processo educativo. Assim, a criança assume um papel de ligação entre a escola e a família.

1.2. O AMBIENTE FÍSICO

O espaço pedagógico é muito mais do que as quatro paredes que o definem e muito mais do que os elementos materiais que nele se localizam. Assim, este espaço deve transcender a sala e transformar-se num local vivo, onde o saber é evidenciado (Vasconcelos, 1998). De facto, “um contexto educativo de qualidade é aquele que pode ter impacto positivo no desenvolvimento das crianças” (Leal et al., 2009, p.44). Desta forma, é perceptível que o espaço interior (sala de atividades) é um elemento crucial do ambiente educativo, mas o espaço exterior também deve ser considerado e valorizado, uma vez que também é reconhecido como um espaço de aprendizagem (Cardona et al., 2021).

De facto, o espaço exterior “oferece múltiplas possibilidades de observação e exploração para as crianças do ponto de vista do mundo físico, através da incorporação de elementos com potencial multissensorial (por exemplo, sons, cores e aromas variados)” (Marques et al., 2024, p. 48). Por isso, é primordial “educar através da exploração da natureza” (Neto, 2020, p. 153) uma vez que, esta possibilita um espaço rico, dinâmico e envolvente onde as crianças podem crescer física, emocional e intelectualmente. Este ambiente único reforça a importância de uma educação integrada e centrada na criança. Através desta conexão com o mundo natural, as crianças poderão alcançar mais facilmente o desenvolvimento sustentável, uma vez que começam a compreender a natureza, assim como a adquirir sentimentos de pertença (Bilton et al., 2017).

O/a educador/a enquanto ser observador/a “deve prestar uma atenção contínua, quer ao espaço interior, quer ao espaço exterior, no sentido de uma contínua adequação ao grupo de crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 146), sendo que “o simples ato de olhar para a natureza acalma as crianças e acalma o seu estado de espírito” (Hanscom, 2021, p. 167). Devido a isto, o espaço interior nunca deve estar desconectado do espaço exterior. Assim, é fundamental que o/a educador/a mantenha uma postura atenta constante às possibilidades que o espaço proporciona, procurando tirar o maior proveito do seu potencial educativo (Day, 2024). Num JI, o espaço interior inclui, normalmente, uma sala de acompanhamento e uma sala de atividades para cada grupo, sendo que no caso de não existir a sala de acompanhamento, a sala de atividades tem uma dupla função. Desta forma, a sala de acompanhamento, nomeadamente a sala referente às Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF), tem a funcionalidade de acompanhar o grupo nos momentos em que não estão na sala de atividades, particularmente “assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e/ou depois do período diário de atividades educativas” (Portaria n.º 644-A/2015, 2015, p. 24284-(8)).

As salas de atividades, sejam na creche ou no JI, definem-se como “comunidades de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 70), sendo utilizadas de forma a dar resposta às necessidades, interesses e desenvolvimento do grupo de crianças (Lopes da Silva et.al., 2016). Este espaço “deve ser um ambiente de vida, sendo que é fundamental que projete um ambiente acolhedor em que as crianças se sintam bem” (Marchão, 2003, p. 16). Assim, é a partir da sala de atividades que a criança tem oportunidade de favorecer “as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p. 147), que se reflete no seu bem-estar. De facto, o espaço deverá tornar-se flexível, cómodo e estimulante, de modo a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12). É através da sala de atividades que as crianças “planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando” (Lopes da Silva et al., 2016, p.4).

Estas salas são geralmente organizadas em “áreas de aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 80), que não devem ser uniformes mas sim desenvolvidas ao longo do ano, conforme o trabalho a ser realizado. Desta forma, é crucial que as crianças participem na organização e nas alterações que

ocorrem na sala (Cardona et al., 2021). Assim, as transformações devem ser consideradas, para evitar que o espaço (e conseqüentemente as áreas) se tornem em locais “estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). As áreas de aprendizagem contêm diversos materiais e elementos que permitem à criança a escolha de diferentes brincadeiras e de oportunidades de trabalho diferenciadas (Cardona, 1999; Hohmann et al., 1995; Lopes da Silva et al., 2016). Tendo isto em consideração, devem ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, estimulando a sua curiosidade e criatividade, transformando-se em espaços flexíveis, para que possam ser modificadas a qualquer momento, pois têm como objetivo proporcionar diversas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2013).

A organização do espaço interfere, em grande parte, no processo de ensino-aprendizagem, tal como refere Cardona (2007). Posto isto, Jean Piaget através da teoria construtivista, refere que a criança constrói o seu conhecimento por meio da participação ativa no seu processo de desenvolvimento (Brito et al., 2009). Desta forma, o mesmo acredita que o desenvolvimento emerge das interações que o indivíduo tem com o meio, ou seja, a forma como o indivíduo age influencia diretamente o modo como aprende e constrói o seu conhecimento (Cunha et al., 2018). Assim, quanto mais estimulantes e ricos em experiências forem os ambientes, e quanto mais ativa for a criança na exploração desses contextos, maior será o conhecimento adquirido (Fosnot, 1998). Por outro lado, Vygotsky não via o desenvolvimento cognitivo como um processo linear e sequencial, acreditando que a aprendizagem é moldada pelo contexto em que a criança está inserida, podendo ser acelerada ou retardada de acordo com o meio (Brito et al., 2009).

Devido à importância que o ambiente adquire para o desenvolvimento das crianças e porque diferentes modelos curriculares o podem definir, impõe-se uma sucinta abordagem a alguns modelos / abordagens. Desta forma, é possível verificar que os modelos/abordagens que serão apresentados têm as suas particularidades e objetivos enquadrados nos seus contextos, sendo que alguns se focam mais na organização dos materiais e na utilização de materiais próprios e outros na organização do espaço.

No que diz respeito à abordagem Pikleriana, que apesar de ser apenas aplicada entre os zero e os três anos, defende a importância de um ambiente amplo que permita às crianças a exploração livre sem causar desconforto aos seus pares. Esta abordagem visa promover interações positivas

entre as crianças, sendo essencial a existência de um espaço bem mediado para que a criança, no seu lugar de autonomia, possa exercer controlo sobre o ambiente que a rodeia e olhe para a sala com conforto (David & Apell, 2010). O modelo Pikleriano, centra-se na liberdade e autonomia da criança, dando destaque à importância de um ambiente acolhedor com mobiliário seguro (Izagirre, 2013). No interior da sala de atividades, existe uma zona com cercados para que os bebés mais pequenos possam estar e os mais crescidos (crianças que se movem mais) não os incomodem. Uma parte essencial do espaço é o piso, uma vez que é responsável pelo suporte da exploração da criança. Ao longo do tempo, a sala é reorganizada e o cercado, por exemplo, pode vir a ser retirado, tornando-se numa sala recíproca à evolução do desenvolvimento dos bebés. Dá-se uma adaptação da sala consoante as necessidades dos bebés devendo a mesma transformar-se de acordo com as características do grupo (Szoke, 2016). No que diz respeito aos materiais, a abordagem Pikler dá importância à utilização de materiais simples e ao reaproveitamento de objetos do dia a dia, destacando o papel dos materiais e do mobiliário enquanto elementos que promovem a autonomia da criança, tanto nas rotinas de cuidado como nas atividades de motricidade livre (Ferreira et al., 2021; Freitas & Pelizon, 2010).

Esta abordagem articula-se com os princípios da proposta pedagógica de Elinor Goldschmied que valoriza profundamente a organização do ambiente e a intencionalidade na seleção dos materiais, reconhecendo-os como elementos essenciais para o bem-estar, a segurança emocional e o desenvolvimento da autonomia das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). De facto, “uma creche é um lugar para viver, bem como para trabalhar e brincar” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 36), por isso, a sala de atividades deve conjugar uma perceção de amplitude com um ambiente acolhedor e intimista, possibilitando o movimento livre das crianças mais ativas, ao mesmo tempo que oferece um espaço mais resguardado e calmo para os bebés que ainda não se deslocam por si próprios (Goldschmied & Jackson, 2023). Goldschmied defende que o ambiente deve ser cuidadosamente estruturado em zonas específicas (como o espaço para o cesto dos tesouros, áreas de repouso ou de movimento), com materiais acessíveis e adequados ao nível de desenvolvimento da criança, privilegiando objetos naturais, não estruturados e sensoriais. Desta forma, os materiais presentes no espaço exigem uma atenção cuidada por parte dos profissionais, sendo que destacam-se a presença de colchões, almofadas e superfícies suaves que proporcionem conforto, a acessibilidade dos materiais ao alcance das crianças, a existência de mobiliário para adultos (como uma cadeira onde os educadores ou pais se possam sentar com a

criança ao colo) e móveis adaptados à sua estatura. Valoriza-se ainda um espaço destinado a objetos afetivos provenientes de casa (como um peluche) reforçando o sentimento de pertença e segurança no ambiente educativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). A proposta pedagógica de Goldschmied centra-se no ambiente como parte ativa do processo educativo, sendo que o espaço comunica, convida, orienta e sustenta a ação e o desenvolvimento da criança (Goldschmied & Jackson, 2023).

A proposta de Goldschmied, ao valorizar a autonomia, a organização intencional do espaço e a relação próxima com o adulto, aproxima-se dos princípios da Pedagogia-em-Participação, uma vez que ambas reconhecem a criança como sujeito ativo e competente, promovendo contextos educativos que escutam, respeitam e envolvem as crianças nas suas aprendizagens. Desta forma, na Pedagogia-em-Participação, o espaço é entendido como algo dinâmico e em constante mudança, que seja “aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11). Neste modelo pedagógico, em educação em creche, os espaços organizam-se tendo por base as “necessidades básicas da criança (alimentação, higiene e repouso)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 56), sendo que estes se definem como contextos ricos em experiências de vida e aprendizagem. Estes ambientes são adaptados em função da autonomia crescente das crianças, assim como as áreas de atividade que estão organizadas de forma a favorecer diferentes tipos de experiências, desde o jogo e a exploração até momentos mais tranquilos. Assim, existem espaços pensados para dinâmicas mais ativas, como o faz-de-conta, os jogos, as construções e as atividades de expressão artística, e outros que oferecem um ambiente mais calmo e reservado, destinados à leitura, ao acolhimento ou ao descanso (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Por outro lado, a sala de atividades em EPE não tem uma representação única, mas deve estar organizada em diferentes áreas que permitam aprendizagens distintas, sendo elas: mesa de trabalho, área da expressão plástica, área do jogo simbólico (onde estão incluídos o quarto e a cozinha), área dos jogos e mediateca (onde se insere a biblioteca e a multimédia). A organização do espaço passa mensagens à criança e, por isso, a organização do mesmo é a primeira forma de intervenção do/a educador/a (Oliveira-Formosinho, 2011). Neste sentido, é perceptível que este modelo prioriza a participação de todos os envolvidos no processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2013).

A abordagem de Reggio Emilia é “focada nas relações” (Araújo, 2017, p. 132), por isso o espaço é visto como um “terceiro educador” (Malaguzzi, 1984, citado por Edwards et al., 2015, p. 157), revelando ser um elemento crucial no processo de aprendizagem. Assim, o espaço é minuciosamente pensado e organizado, por forma a criar um ambiente acolhedor e “familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 120), apoiando e promovendo as relações entre a escola e a família (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Os ambientes são pensados de forma intencional, permitindo uma circulação fluída das crianças, adultos, educadores e famílias, promovendo um clima de segurança, bem-estar e acolhimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Desta forma, a disposição das creches e JI de Reggio Emilia incluem algumas áreas comuns, de que são exemplo o *atelier*, a biblioteca, espaços para alimentação, descanso e higiene e a *piazza* central, rodeada por salas de atividades (Oliveira-Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Cada uma destas salas possui um mini *atelier* e encontra-se dividida em diferentes áreas, nomeadamente, “área das construções, áreas dos jogos, área da casa, área das ciências e experiências, biblioteca, área da escrita” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 121). Além disso, a autora evidencia que, em diversos sítios das escolas, é possível observar espaços mais recatados que permitam que a criança conviva consigo própria ou com um par (Oliveira-Formosinho, 2013).

Esta abordagem associa-se ao Movimento da Escola Moderna (MEM), no qual a criança também é vista como um sujeito ativo e competente, onde é valorizada a participação democrática, a cooperação entre crianças e adultos, e a criação de ambientes educativos que promovem a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança. Assim, o MEM caracteriza-se como um modelo onde “todos ensinam e todos aprendem” (Cruz et al., 2015, p. 36), por isso, é perceptível que a criança tem valor. Na educação em creche, são privilegiados materiais autênticos, provenientes do mundo natural e cultural, bem como elementos que façam parte do quotidiano das crianças e das suas famílias. O espaço da sala é flexível, amplo e ajustável às necessidades das crianças, acompanhando o seu crescimento e diversidade. Apesar desta flexibilidade, algumas áreas estão bem definidas (como, a área da dramatização, a área das construções, a área de descanso/calma, a biblioteca, a área de movimento, o *atelier* de atividades plásticas e a área de experiências) contribuindo para que as crianças se sintam seguras, confortáveis nas suas explorações, mais focadas nas brincadeiras, capazes de estabelecer relações significativas e de fazer escolhas livres, de acordo com os seus interesses (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

Desta forma, a organização da sala deve possibilitar atividades com significado, com forte ligação ao real, que encaminhem para aprendizagens significativas (Cruz et al., 2015). Em contrapartida, a sala de atividades em EPE contém uma área central (área polivalente), sendo que ao redor da mesma deve estar organizada em seis áreas de atividades (a área da biblioteca e documentação, a área da oficina de escrita e reprodução; a área dos laboratórios de ciências e experiências; a área da carpintaria e construções; a área das atividades plásticas e outras expressões artísticas; a área do faz de conta, dos brinquedos e dos jogos). Ainda assim, poderá existir a necessidade de se incluir uma área para cultura e educação alimentar, no caso de o contexto educativo não ter uma cozinha de fácil acesso para as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

No que concerne ao modelo HighScope, há múltiplas orientações que devem ser consideradas para a criação de um espaço harmonioso. Desta forma, o ambiente deve ser um espaço “organizado e equipado de modo a proporcionar conforto e bem-estar a crianças e adultos, oferecendo, simultaneamente, amplas oportunidades para a aprendizagem ativa” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 83). Desta forma, o espaço deve ser “atraente para as crianças” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 164), visto que deve conter superfícies suaves onde as crianças se possam sentir confortáveis (tapetes, cadeiras, almofadas; esquinas arredondadas; elementos coloridos, naturais e texturas convidativas (Hohmann & Weikart, 2007). Além disto, deve ser possível verificar áreas diferenciadas e de interesse, dentro da sala, com uma variedade alargada de materiais, com o objetivo de proporcionarem diversas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2013). Desta forma, inserida na sala de atividades, é possível encontrar a área da casa, área das construções, área dos brinquedos, área da leitura e da escrita, área das atividades artísticas. Através da utilização dos objetos e materiais, as crianças adquirem uma “aprendizagem ativa” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 162). Através desta organização são vividos e experienciados “papeis sociais, relações interpessoais, estilos de interação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84), nas demais experiências de cada área. Subsequentemente, o espaço deve incorporar locais distintos para atividades de grupo distintas, como é o caso da alimentação e da sesta (momento de descanso) (Hohmann & Weikart, 2007).

Em suma, o espaço físico deve ser o oposto de um não-lugar (espaços todos iguais, constituídos da mesma maneira, sem personalidade e sem individualidade), por isso deve ser um espaço que é ajustado e modificado consoante os indivíduos que passam por ele. Desta forma, cabe aos

educadores permitir que as crianças deixem a sua marca no espaço, potenciando assim uma maior autonomia, criatividade e brincadeira (Augé, 2012). De facto, no decorrer da brincadeira, o espaço não deve ser apenas um elemento neutro ou insignificante, uma vez que a sua organização e disposição acabam por influenciar o comportamento das crianças (Oliveira, 2002).

Desta forma, a escola é considerada um lugar com muita vida, porque se trata de um espaço coletivo em constante construção e mudança. Existem cinco sentidos que suportam a organização do espaço, “a coordenação motora, a atenção, a concentração e a criatividade, despertando prazer e aprendizagem” (Ferreira et al., 2021, p. 62). Assim, os espaços para brincar (sejam interiores ou exteriores) constituem oportunidades de interação, descoberta e mediação (Gaspar, 2010).

1.2.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A palavra brincar, “deriva do latim *brinco*, que derivou de *vinculum* (laço)” (Neto, 2020, p. 37), por isso, brincar significa, desde a sua origem, criar laços/ vínculos. Lopes da Silva et al. (2016) defendem que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10). Segundo o Artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança a criança tem o “direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 2019, p. 25). Desta forma, “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objectos, mas participantes” (Woodhead & Faulkner, 2000, citados por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 71) durante todo o processo da brincadeira.

O brincar é essencial para que as crianças descubram o mundo que as rodeia e, conseqüentemente, a si próprias (Sarmiento et al., 2017). Na abordagem de Pikler, a relação da criança consigo própria é valorizada porque é através dela que existe um reconhecimento da importância da sua autonomia e do seu valor enquanto ser humano. O aperfeiçoamento da autonomia da criança, levará a uma relação mais afetiva, um vínculo mais seguro e uma conexão mais significativa com o adulto e com os seus pares no momento da brincadeira (Falk, 2012). Desta forma, nos primeiros anos de vida, devem ter a oportunidade de “pensarem sozinhas, mexerem o corpo como precisarem e terem uma oportunidade para mergulhar nas suas

imaginações” (Hanscom, 2021, p. 159). O/a educador/a, enquanto figura próxima da criança, deve encorajá-la ao movimento livre, criando as condições necessárias para a concretização da brincadeira, sem interferir na sua atividade, escutando atentamente as suas ações e agindo em conformidade, sendo um promotor dos direitos humanos e garantindo a sua proteção em qualquer situação (Ferreira et al., 2021; Marques et al., 2024).

De facto, o brincar é significativo no desenvolvimento e evolução da criança, considerando-se a “fase mais significativa do desenvolvimento da criança” (Froebel, 1896, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 48). Assim, a partir deste ato, a criança desenvolve a sua criatividade e curiosidade, aprende a tomar decisões, a assumir responsabilidades, a estabelecer e a fortalecer relações (com os seus pares, educador/a e outros adultos), com o objetivo de se tornar mais autónoma (Marques et al., 2024).

Numa situação de brincadeira, a criança adota novos comportamentos, diferenciados do seu comportamento real autónomo, tornando-se mais competente naquela atividade, adaptando-se e desenvolvendo-se plenamente (Gaspar, 2010). Quando uma criança brinca, adquire conhecimentos que vão contribuir para o seu próprio desenvolvimento. Não obstante, existem várias formas de categorizar o brincar, uma vez que esta ação se pode definir como: jogo simbólico, um jogo com objetos, um jogo social ou um jogo de atividade física, no qual as crianças têm oportunidade para trabalharem em equipa, utilizarem a voz para darem ideias e opiniões, mas também para comunicarem com os outros (Neto, 2020).

No jogo simbólico de Piaget ou no brincar imaginativo de Vygotsky (Ferreira, 2010), as crianças testam o faz de conta e as relações entre o real e a fantasia, definindo-se como “a forma de extensão da imaginação” (Neto, 2020, p. 38). O faz de conta é algo muito relevante para as crianças por se tratar de “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52), onde procura compreender o mundo através das suas representações (Ferreira, 2010). O mesmo autor refere que Vygotsky denomina de *brinquedo* o mundo imaginário das crianças, onde os desejos e vontades são realizadas (Ferreira, 2010). Por outro lado, no jogo com objetos, as crianças utilizam objetos diversos, muitas vezes peças soltas, para brincarem de diferentes formas (Neto, 2020). As peças soltas definem-se como materiais simples e diversificados, sem livros de instruções e,

por isso, não têm um fim específico de uso. Desta forma, podem ser utilizados individualmente ou combinados com outros materiais, uma vez que podem ser encaixáveis, modificados ou combinados. Definem-se, por isso, como objetos de finalidade aberta pois “encerram infinitas possibilidades de brincar” (Daly & Beloglovsky, 2022, p. 4), tendo em conta que têm várias manipulações e resultados possíveis, estimulando a curiosidade e criatividade das crianças (Daly & Beloglovsky, 2022). Desta forma, na utilização dos mesmos, não há o certo ou o errado, já que se tratam de materiais livres que podem ser utilizados consoante a capacidade ou os interesses das crianças (Vicente et al., 2024).

Já o jogo social é requisitado quando aparecem regras simples ou complexas, em jogos competitivos, como é o caso dos jogos tradicionais (macaca, berlinde, pião, entre outros) (Neto, 2020). Estes jogos traduzem-se numa aceitação/compreensão das regras, sendo que “apelam não só à cooperação, mas também à oposição” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 45). Os jogos tradicionais são, de facto, relevantes a um nível de desenvolvimento de competências, porque promovem competitividade, mas, sobretudo, porque têm uma conexão muito forte com uma determinada cultura. O jogo de atividade física, interligado muitas vezes com o jogo social, refere-se a todas as atividades motoras que despendem energia, como os “movimentos posturais, locomotores e manipulativos, gestuais e interativos” (Neto, 2020, p. 39). Lopes da Silva et al., 2016, defendem que

A Educação Física, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (p. 43 e 44).

Tendo isto em consideração, é perceptível e expectável que as crianças, no momento da brincadeira, interajam, cooperem e trabalhem em equipa com os seus pares (Lopes da Silva et al., 2016). Vygotsky, tal como referido anteriormente, desenvolveu o conceito de socioconstrutivismo, relacionando os efeitos das interações sociais, da linguagem e da cultura no desenvolvimento da aprendizagem (Jonnaert, 2009). Deste modo, a interação social assume um papel crucial na aprendizagem, sendo que a brincadeira cria *zonas de desenvolvimento proximal*

(ZDP) (Vygotsky, 1991). Este conceito corresponde ao espaço entre o nível de desenvolvimento real, onde a criança consegue resolver um problema sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, onde, com a mediação de um par mais experiente, a criança consegue alcançar novos conhecimentos, ou seja, remete-nos para a zona em que a aprendizagem se efetiva, possibilitando que o indivíduo supere desafios com as devidas bases e mediação (Cunha et al., 2018; Fino, 2001). Na ZDP, as trocas de experiências e o convívio com outros tornam-se fundamentais para o progresso da criança, sendo que o saber já adquirido influencia positivamente essas interações. Para Vygotsky, “o saber que não vem da experiência não é realmente saber” (Rodrigues et al., 2021, p. 6), reforçando a importância da experiência partilhada e do papel ativo da criança no processo de aprendizagem, permitindo que as crianças sejam protagonistas na construção do seu próprio conhecimento (Jonnaert, 2009).

Por outro lado, Bruner valoriza uma aprendizagem baseada na descoberta, destacando que “as crianças aprendem quase tudo com maior rapidez do que os adultos, se as coisas lhes forem apresentadas em termos que elas compreendam” (Bruner, 1973, p. 56). Considera, por isso, que as crianças são naturalmente mais espontâneas e criativas. Neste enquadramento, defende-se que a criança deve ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento e tornando-o mais significativo (Brito et al., 2009).

Em conformidade, “as interações entre pares nos primeiros anos de vida apresentam características muito particulares que as distinguem das restantes interações” (Arezes & Colaço, 2014, p. 113). Desta forma, as relações entre pares, no decorrer da brincadeira, desempenham um papel crucial no desenvolvimento da identidade pessoal, mas também a um nível emocional e social (Sullivan, 1953, citado por Almeida & Freire, 2017). No que diz respeito à identidade pessoal, no momento em que uma criança interage com a outra, estão a ser criadas experiências fundamentais para que cada criança se conheça a si própria e compreenda o mundo ao seu redor. Num nível emocional, estas relações proporcionam oportunidades únicas para experimentar, expressar e regular emoções de forma natural e espontânea, refletindo numa maior autoconfiança e num superior bem-estar. Num nível social, são criadas oportunidades essenciais nas relações para que as crianças aprendam a viver e a trabalhar em grupo, a respeitar regras, a comunicar e a cooperar (Arezes & Colaço, 2014). A partir deste nível, a criança deve desenvolver um “entendimento da perspetiva do outro”, uma vez que ao comunicar deve respeitar as opiniões

do outro (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). Efetivamente, estas interações são significativas no desenvolvimento, pois promovem competências e constituem “oportunidades de aprendizagem” diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Tendo isto em consideração, é importante a construção de um ambiente multifacetado que “possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre do seu imaginário” (Coutinho, 2002, p. 8), no qual a criança tenha oportunidade de alargar os seus conhecimentos. A criança deve, então, sentir-se apoiada, tanto na tomada de consciência de si mesma (e dos outros), como no ambiente em que está inserida (Falk, 2012). Portanto, “um ambiente é um lugar onde as pessoas podem, realmente, envolver-se em interações face a face” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 58).

Efetivamente é perceptível que “a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante” (Cardona, 1992, p. 9). Desta forma, deve ter um papel ativo no seu desenvolvimento e na construção do seu conhecimento, sendo primordial a criação um ambiente educativo focado na mesma, com as potencialidades suficientes para acompanhar esta evolução (Coutinho, 2002). O espaço deve estar bem definido, sendo que os materiais devem estar devidamente localizados e acessíveis, para que todas as crianças tenham oportunidade de brincar com os mesmos, sem intervenção do adulto (Cardona, 1992).

Torna-se evidente, segundo os autores referidos, que a “aprendizagem não ocorre pela memorização ou repetição de conteúdos” (Cunha et al., 2018, p. 61), o que reforça a pertinência de adotar as pedagogias participativas – opção que orientou a prática da mestranda ao longo da PES e que esta pretende continuar a seguir nas suas futuras intervenções pedagógicas. A criança deve, por isso, ser um ser ativo, tal como defende Pikler, uma vez que desta forma participa ativamente no seu próprio processo de aprendizagem e crescimento, explorando o ambiente, interagindo com outras pessoas e desenvolvendo competências essenciais para a vida (Neto, 2020). Inserido na panóplia de metodologias ativas onde a criança tem um papel fundamental no que diz respeito à construção e articulação do próprio currículo, surge a MTP. Em metodologias como esta, a criança é envolvida “na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (Bacich e Moran, 2018, p. 12). Desta forma, importa explorar melhor, no seguinte subcapítulo, o que define a MTP.

1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Em 1918 surge a definição de *método de projeto* por Kilpatrick, que define projeto como o “ato verdadeiramente intencional” (Kilpatrick, 2006, citado por Pinazza & Siqueira, 2017, p. 147), fortemente influenciado por John Dewey. Dewey definiu trabalho de projeto como um ato reflexivo que pretendia “percorrer todo o processo desenvolvido pela professora e pelas crianças, buscando identificar, a cada etapa, os elementos definidores da abordagem de projetos e como essa natureza de trabalho se revela nos fazeres do cotidiano pré-escolar” (Pinazza & Siqueira, 2017, p. 147).

Tendo isto em consideração, a MTP, anteriormente conhecida como método de projeto, define-se como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, citado por Vasconcelos, 2012, p. 10). Trata-se, por isso, de uma metodologia que tem um especial enfoque na EPE, mas que pode ser aplicada em qualquer nível educativo (Vasconcelos, 2012). Segundo Katz e Chard (1997)

Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo as crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos (p. 5).

Através desta metodologia, as “crianças projetam, escolhem e produzem atividades para a solução de problemas, porém estes não devem ser problemas curtos, mas problemas longos, e que contenham uma história dentro deles” (Malaguzzi, s.d., citado por Barbosa & Horn, 2008, p. 47), com o intuito de desenvolver a capacidade de continuar a aprender. A criança deve, por isso, ser considerada em todas as fases desta metodologia, assim como os seus interesses, necessidades, dúvidas e curiosidades (Oliveira-Formosinho et al., 2009; Vasconcelos, 1998). Desta forma, o tópico que encaminha o trabalho por projeto, deve ser do interesse das crianças, com o intuito de conseguirem retirar aprendizagens mais significativas (Vasconcelos, 2012).

O projeto tem como ponto de partida “sempre o diálogo” (Barbosa & Horn, 2008, p. 84), surgindo assim a fase um, denominada de Definição do Problema. Nesta fase, o problema ou as questões são formuladas, descobrem-se as adversidades e o tópico a estudar é encontrado. As questões iniciais devem ser tidas em consideração e orientar todo o projeto (Oliveira-Formosinho et al., 2009). Posteriormente, é comunicado aquilo que já se sabe acerca do tópico, em grande e em pequeno grupo, elaborando uma *teia inicial* onde as crianças desenham/esquematizam, enquanto o/a educador/a pode elaborar a sua própria teia (Vasconcelos, 2012).

A segunda fase do projeto, Planificação e desenvolvimento do trabalho, é uma fase crucial visto que é onde se define o que vai acontecer, de que forma, como, quando e onde é que o projeto se vai iniciar. Para isso, é necessário que haja um destaque numa planificação não-linear, uma vez que compreende mais “flexibilidade e multiplicidade” (Vasconcelos, 2012, p. 15), mas também dinamismo. A partir desta planificação, os educadores acabam por se focar nas hipóteses daquilo que pode acontecer com base no conhecimento das crianças e das suas vivências/experiências, adaptando-se sempre às necessidades e interesses delas e não se focam apenas nos objetivos gerais/específicos de cada atividade. Para isto, são utilizados mapas conceptuais (mapas de ideias) ou teias como linhas de pesquisa/pensamento, que são realizados juntamente com as crianças (Vasconcelos, 2012). Nos projetos do MEM é utilizado o plano de projeto, um instrumento pedagógico, que se traduz numa tabela que permite planejar, registar e acompanhar todo o trabalho realizado, incentivando a autonomia e a organização (Morais et al., 2019).

Na terceira fase do projeto, Execução, as crianças partem para o processo de *colocar as mãos à obra*. Posto isto, é nesta fase que as mesmas vão pesquisar e investigar e para tal “desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2012, p. 16). As informações são aprofundadas, as questões realizadas inicialmente (o que sabemos, o que não sabemos, o que queremos saber) entram novamente em reflexão e as teias/mapas podem ser reconstruídos (Vasconcelos, 2012). Nesta fase crucial do projeto, a sala de atividades deve ser um espaço de trabalho e não uma sala organizada com cantinhos estereotipados e padronizados (Lopes da Silva et al., 2016).

A última fase, mais especificamente a Divulgação/Avaliação, trata-se de um momento de partilha daquilo que foi trabalhado, no decorrer de todas as fases, nomeadamente com as famílias e com a comunidade educativa (Vasconcelos, 2012). Nesta fase, também é incluída a documentação

pedagógica, tendo em conta que esta “permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.35). Apesar da avaliação ser realizada no final do projeto de forma mais pormenorizada, ela vai acontecendo ao longo de todo o processo, nas demais intervenções/apresentações de cada criança, nas pesquisas feitas e nas competências adquiridas (Vasconcelos, 2012). O maior exemplo disso foi a utilização da plataforma digital *padlet*, com o intuito de refletir e avaliar o projeto em colaboração com a equipa educativa e famílias, sendo que este conceito será mais aprofundado no terceiro capítulo.

As fases na MTP não seguem uma sequência no tempo, porque são, seguramente, adaptáveis e estão relacionadas, “de forma sistémica numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p. 17). Efetivamente, um trabalho por projeto caracteriza-se pela exploração de múltiplas possibilidades, com caminhos dinâmicos e imprevisíveis que promovem a participação ativa, a criatividade e a reflexão. É um processo aberto que dá abertura a novas questões e ao estímulo da curiosidade, pautado por uma abordagem flexível (Barbosa & Horn, 2008). De facto, esta metodologia significativa revelou-se particularmente eficaz, sendo evidenciada pela sua aplicação prática no decorrer das atividades desenvolvidas pela mestrandia. A sua utilização permitiu consolidar aprendizagens, promover o pensamento crítico e fomentar a autonomia dos alunos, demonstrando a pertinência e relevância deste enfoque no contexto educativo.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresentará a caracterização das instituições onde se realizou a prática educativa supervisionada em creche (PESC) e a prática educativa supervisionada em educação pré-escolar (PESEP), sendo que terminará com um estudo primário realizado à MIA, metodologia escolhida para ser utilizada ao longo da PES. Antes da minuciosa descrição dos contextos onde a mestrandia realizou a PES, é importante referir alguns aspetos transversais tanto à creche como à EPE, dado que “educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Desta forma, serão abordados temas como a importância de um Projeto Educativo (PE), bem como de um Projeto Curricular do Grupo (PCG), da organização de tempo e de uma rotina bem estruturada, da organização do espaço, dos materiais e do grupo, que, em ambos os contextos, se verificaram similarmente relevantes e onde estará descrito e sustentado teoricamente essa mesma importância.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97 (1997), que regula a organização e funcionamento da EPE, cada estabelecimento deve ter um PE. Trata-se de um documento estratégico que orienta a prática pedagógica, reflete a identidade da instituição, e estabelece os objetivos a alcançar, considerando as necessidades e os interesses das crianças, assim como as demais relações diretamente e intrinsecamente ligadas às crianças que compõem a comunidade (órgãos de gestão, profissionais, famílias). Como o PE é um documento que engloba todas as funcionalidades da instituição, posteriormente cada educador/a elabora o seu PCG, onde vai compreender as especificidades do grupo e de cada criança que está inserida no mesmo, nomeadamente uma caracterização inicial que contém o contexto social e familiar, o processo educativo anteriormente realizado, observações realizadas pelo/a educador/a, necessidades e interesses evidenciados (Lopes da Silva et al., 2016).

Como referem Post e Hohmann (2007) e o modelo curricular HighScope, o ambiente físico, ou seja, a sala de atividades, deve ser um ambiente de aprendizagem ativa para as crianças e a organização do mesmo deve apoiar o seu desenvolvimento. O espaço deve, por isso, ser visto

como “terceiro educador” (Malaguzzi, 1984, citado por Edwards et al., 2015, p. 157), com o intuito de promover as comunicações, interações e aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). Tendo em conta que é a partir deste espaço que as crianças realizam descobertas e adquirem conhecimentos, este deve refletir um ambiente de bem-estar e alegria, acolhendo o brincar, ao mesmo tempo que proporciona conforto e segurança, contribuindo para o seu processo de desenvolvimento. A organização por diferentes áreas permite uma “coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 44), não linear, uma vez que o espaço é um local que se deve adaptar aos interesses e necessidades das crianças, acompanhando sempre o desenvolvimento das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2013). No que diz respeito aos materiais, a mestranda identificou que os mesmos favoreceram as relações entre pares, visto que se encontravam organizados em diversas áreas e a maioria encontrava-se acessível às crianças. Ainda assim, a mestranda observou que, em ambos os contextos, existiam materiais importantes e estimulantes que as crianças não tinham oportunidade de utilizar. De facto, tanto no contexto de creche como no contexto de EPE, a falta de espaço e armazenamento na sala de atividades era uma realidade, no entanto a escolha da não disposição de certos materiais não pode ser justificada por isto. Consequentemente, alguns materiais acabavam por ficar mal organizados, dispostos em cima de armários inalcançáveis às crianças ou em locais fechados que as crianças não poderiam aceder.

De um modo geral, a organização do espaço, do tempo e dos materiais é extremamente relevante, em ambos os contextos, uma vez que promove o brincar da criança. O brincar é significativo no desenvolvimento pessoal, motor, intelectual e emocional da criança, pois é através dele que as crianças aprendem a exprimir os seus sentimentos, a lidar com desafios e conflitos, mas sobretudo percebem que são autossuficientes, com a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas (Sarmiento et al., 2017). No que diz respeito à organização do tempo, nos dois contextos, a mestranda compreendeu a importância das AAAF, dado que estas se “destinam a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas”, tal como é referido na Portaria n.º 644-A/2015 (2015, p. 24284-8).

Já no que concerne às interações das equipas educativas com os grupos, é possível identificar que a equipa assume um papel de observador cuidadoso. De facto, o contacto com diferentes adultos

no ambiente educativo enriquece a sua experiência e promove o desenvolvimento das suas competências sociais (Lopes da Silva et al., 2016). Estabelecer um vínculo positivo com o/a educador/a promove autonomia, segurança e confiança na criança, que se sente confortável e capaz de explorar o ambiente livremente interagindo com outros (Silva, 2019). Através desta confiança, a criança amplia as suas interações com as restantes crianças (de idades e níveis de aprendizagem diferentes), sendo que a mesma aprende a respeitar regras de convivência com o outro, existindo um sentido de cuidado com os mais novos e um apoio recebido dos mais velhos.

As interações que a criança estabelece “constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Marques et al., 2014, p. 12). Neste sentido, nos contextos de creche e de EPE, estas interações revelaram-se fundamentais para promover não só o desenvolvimento social, comunicacional e cognitivo da criança, como também fomentar a sua participação ativa e a cooperação com o outro. Através da relação com o/a educador/a, as crianças aprendem a expressar sentimentos, compreender regras sociais e desenvolver competências comunicacionais. Esta relação torna-se um espaço de partilha, escuta e modelagem de atitudes, valores e comportamentos (Vasconcelos, 1998), criando condições para o desenvolvimento da empatia, da ajuda e da resolução de conflitos. Além disso, a mediação feita pelo adulto desafia a curiosidade da criança, estimula o pensamento e promove aprendizagens significativas e adequadas às suas necessidades e interesses. O reconhecimento das ideias e opiniões da criança contribui para o fortalecimento da sua autoestima, o que incentiva a autonomia e a confiança nas suas capacidades, uma vez que “esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

Por fim, destaca-se também o papel destas interações na ligação entre a escola e a família. A relação próxima com os adultos no contexto educativo repercute-se na perceção da criança em relação ao espaço educativo e, conseqüentemente, aproxima as famílias, promovendo uma colaboração mais sólida e envolvida (Sala et al., 2020). Através das interações que a criança estabelece, há uma promoção da participação e, adicionalmente, de cooperação entre todos os intervenientes. Com tudo isto descrito, importa referir em seguida e mais profundamente os dois contextos onde a PES teve lugar, articulando os pressupostos descritos anteriormente com a caracterização específica de cada contexto: educação em creche e EPE.

2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE

A PESC foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) integrada na Maia, que está em funcionamento desde 2014. Esta instituição era constituída por um espaço exterior reduzido e um edifício central modernizado, no qual estavam inseridas cinco salas de atividades (dos zero aos 36 meses): duas salas de dois anos, duas salas de um ano e uma sala de berçário. A instituição iniciava a sua ação às 7h30 da manhã e terminava os trabalhos às 19h30. Segundo o PE, as atividades pedagógicas desenvolvidas são compreendidas no horário de cada educadora, entre as 08h36 e as 16h, sendo que após este período as crianças ficavam ao cuidado da assistente operacional, nas Atividades Socioeducativas de Apoio à Família, frequentemente designadas como AAAF.

Ao nível dos recursos humanos a instituição empregava um total de 16 pessoas, todas do sexo feminino, nomeadamente, quatro educadoras e doze ajudantes da ação educativa. Além disso, contavam também com o apoio de uma professora de expressão musical e um professor de educação física. Adicionalmente ao pessoal docente e não docente, a instituição era frequentada por 68 crianças, maioritariamente de nacionalidade portuguesa. A equipa educativa era constituída pela educadora cooperante e por uma assistente operacional.

De acordo com o PE, a Equipa Pedagógica propunha-se a criar um ambiente físico e afetivo que estimule a aprendizagem ativa das crianças, organizando espaços e materiais tendo em conta as necessidades do grupo. Para além disto, a instituição trabalhava no sentido de estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as características individuais e proporcionando condições de bem-estar e segurança. Tinha também o grande objetivo de desenvolver as expressões musical e dramática, física e motora, envolvendo as famílias e a comunidade. Tendo em conta que um dos principais objetivos da instituição era promover a música e fomentar na criança o gosto pelos diferentes estilos musicais, esta estava inserida no projeto “Música, brincadeiras e ritmos que encantam”. A música apresenta-se, muitas vezes, como um elemento de continuidade entre o ambiente familiar e escolar, já que os pais e educadores cantam as mesmas canções de embalar, ajudando a criança na adaptação ao meio desconhecido (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2023/2024).

No que diz respeito aos modelos pedagógicos defendidos nesta instituição, o que apresentava um maior destaque era a abordagem pedagógica de HighScope. Desta forma, relativamente às perspetivas pedagógicas, esta engloba os cinco princípios orientadores da “Roda da aprendizagem” HighScope, tal como defende Post e Hohmann (2007): a Observação da criança; a Interação adulto-criança; o Ambiente físico; os Horários e rotinas e a Aprendizagem ativa. De um modo geral, através da leitura do PE compreende-se que a partir da Observação da Criança, o/a educador/a consegue ter um conhecimento individualizado de cada criança, fomentando o trabalho em equipa, tanto na creche, como com a família. No que diz respeito à Interação adulto-criança, sabe-se que deve existir uma relação de confiança entre ambas as partes, uma vez que promove um ambiente seguro. Já o Ambiente Físico, refere-se ao espaço onde ocorrem as aprendizagens e, por isso, deverá ser seguro, confortável, flexível e ir ao encontro das necessidades e dos interesses da criança. Relativamente aos Horários e Rotinas, compreende-se que acontecem a partir de momentos repetidos, regulares e previsíveis, sendo que cada momento da rotina deve responder aos interesses, necessidades e ritmo individual da criança. Por fim, a Aprendizagem Ativa define-se como o pilar da Roda de Aprendizagem, uma vez que é a partir desta que se criam as estruturas do currículo de HighScope. Além disto, é através deste modelo que se trabalham as primeiras aprendizagens, partindo das experiências-chave (Post & Hohmann, 2007). Para além disto, no PE têm em vista seguir as orientações do Manual de Qualidade da Segurança Social e os princípios da Pedagogia Interativa, valorizando a qualidade das interações. É ainda seu objetivo estabelecer rotinas seguras e observar as crianças a utilizar registos diversos para melhor as entender e intervir adequadamente (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2023/2024).

No que diz respeito à Organização e Gestão de Espaço (espaço físico da instituição), importa realçar que este edifício contava com quatro pisos, todos muito bem equipados, e um elevador. Para além disso, tratava-se de um edifício com acesso direto à luz natural, uma vez que dispunha de janelas grandes e varandas (em dois dos quatro pisos).

O piso inferior da instituição (piso menos um), era destinado aos adultos da Creche, dado que era neste local que se encontravam os vestiários, as salas dos materiais e os arrumos. Já no piso posterior a esse (rés-do-chão), era possível encontrar o hall de entrada, espaço que permitia a ligação entre a Creche e a família, no qual ocorriam troca de informações e opiniões relativamente

às crianças. Ainda neste piso, era possível encontrar uma secretaria, um gabinete de coordenação, uma sala de isolamento, uma sala de educadores e duas salas para crianças dos 24 aos 36 meses (caracterizadas como as salas dos dois anos A e B). Além disso, era neste piso que as crianças tinham acesso à área de refeições (refeitório), uma área partilhada pelas salas de um e dois anos, sendo que o berçário realizava as suas refeições na própria sala. A área de refeições é um espaço adequado ao tamanho das crianças proporcionando uma maior autonomia e conforto (Post & Hohmann, 2007). Era também neste espaço que se encontrava a cozinha e, dentro da mesma, a copa de leites, a despensa e a lavandaria. Ainda neste piso, existia uma clara ligação da área de refeições com o espaço exterior do edifício. Neste espaço, havia um parque infantil com áreas verdes, permitindo às crianças acesso ao ar livre, esta ligação também podia ser estabelecida através das varandas do edifício. O parque exterior amplo e possibilitava que crianças explorassem diversos objetos, como, triciclos, uma casinha, um escorrega, um baloiço, entre outros.

No piso um, encontravam-se duas salas para crianças até aos 24 meses (caracterizadas como salas de um ano A e B) e uma sala de arrumos, onde as auxiliares armazenavam as camas para a sesta. Tanto no rés-do-chão como no piso um, existia uma área de higiene corporal (Post & Hohmann, 2007) adaptada à faixa etária das crianças, sendo que ambas estavam equipadas com sanitas, potes, lavatórios e espelhos adequados à altura das crianças. Já no piso dois, o piso mais superior deste edifício, era possível encontrar o berçário e a Sala Polivalente, um espaço amplo, vazio, seguro e tranquilo, onde normalmente se realizavam as maiores atividades da Creche que envolviam toda a comunidade educativa. No espaço interior deste local eram desenvolvidas as sessões de expressão motora, dado que se tratava de um espaço que proporciona o movimento livre (Goldschmied & Jackson, 2023), sendo que também continha um espaço exterior em formato de varanda.

A Sala de Atividades, no contexto de creche, deve ser um espaço amplo no qual a criança tenha a oportunidade de visualizar todo o espaço (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013). De modo a criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, a sala estava dividida em diferentes áreas de interesse inspiradas no modelo HighScope, sendo que estas áreas estavam separadas e eram de fácil visão e acesso para todo o grupo (Post & Hohmann, 2007). Assim, a área de dormir e de descanso era integrada na própria sala, uma vez que, diariamente, durante o momento do almoço, o espaço era

reorganizado, dispendo colchões para essa finalidade (colocados de forma específica, seguindo uma sequência de forma que a criança reconhecesse mais facilmente a sua cama). Este espaço, durante a sesta, tornava-se num espaço calmo e confortável com luz fraca, música relaxante e, em alguns casos com objetos de conforto, para que as crianças se sentissem seguras e tivessem mais facilidade em descansar.

Inserida na sala de atividades, era possível observar uma nova área de higiene corporal, onde se encontrava o trocador para a mudança de fraldas e de vestir. De facto, esta era uma área consistente na instituição, uma vez que tanto pode ser localizada ao longo da instituição, como nas diferentes salas de atividades. Tratava-se, por isso, de uma área organizada, onde se podem encontrar os elementos de higiene de cada criança (fraldas, pomadas), uma caixa com diversas mudas de roupa, sobretudo para as crianças que estão no processo de desfralde, mas também uma capa com diversas informações relativas a cada criança. No canto da janela da sala de atividades estava a zona de acolhimento e a respetiva área dos jogos, que se definem como espaços para os bebés brincarem, onde as crianças poderão explorar livremente (Post & Hohmann, 2007). Nestas áreas era possível encontrar um tapete que delimitava o espaço, os materiais didáticos, versáteis e flexíveis (como por exemplo, jogos e objetos) e a mesa da sala de atividades onde as crianças realizavam várias atividades e, normalmente, sentavam-se para lanchar.

Ao lado das áreas referidas anteriormente, era possível observar a área da casinha das bonecas onde as crianças exploravam, maioritariamente, o faz-de-conta (Post & Hohmann, 2007). Nesta área, as crianças encontravam bonecas, materiais relacionados com a cozinha e um espelho possíveis de explorar. Através do espelho, as crianças adaptam-se à sua imagem e descobrem gestos, expressões e comportamentos que até ao momento não tinham sido conhecidos, de facto este material é “um ótimo meio de promoção da autoconsciência, da concentração e da exploração das coisas maravilhosas que um rosto pode fazer” (Day, 2024, p. 68; Zambelle & Metzner, 2018). Logo de seguida a esta área, importa referir que se encontravam as portas que davam acesso à varanda (coberta) da sala de atividades, que possibilitavam o contacto com o exterior. Por ser um espaço que as crianças podiam explorar livremente, ainda que não estivesse concretizado, despertou bastante interesse na mestrandia logo numa fase inicial. Além disso, um dos aspetos mais valorizado era, sem dúvida, a luz natural, que proporcionava um ar mais fresco e vivo à sala.

Ao lado da porta da varanda, estava localizado o armário da sala de atividades, onde a educadora e a ajudante da ação educativa armazenavam os diversos materiais para a realização de atividades, assim como stock de produtos de higiene. No armário também estavam expostos os resultados de certas atividades que as crianças realizavam. À frente do mesmo, era colocado um tapete, para determinados momentos do dia (por exemplo, a canção dos bons dias). Num dos cantos da sala, estava disposto um móvel com materiais didáticos que foi remodelado, ao longo do tempo, à medida que a d'ade ia introduzindo novos materiais. Desta forma, foi possível acompanhar de perto a evolução do trabalho do par pedagógico, assim como visualizar a valorização que a equipa educativa lhe dava. Para além dos materiais da d'ade, era visível a área dos livros para crianças, na qual as crianças podiam apreciar os diferentes livros. De referir ainda, neste local, a existência de um segundo espelho, bem como um pequeno lavatório que as crianças podiam utilizar.

Relativamente à Organização e Gestão de Tempo, para as crianças pequenas “o principal são as rotinas diárias e os tempos de atividades livres” (Portugal, 2000, p. 88). Desta forma, a rotina deve ser consistente e resultar de acontecimentos regulares, repetidos e previsíveis (Post & Hohmann, 2007). Na valência da creche, o dia iniciava-se às 8h36, com a chegada de algumas crianças à sala de atividades, sendo que até ao momento de acolhimento (normalmente com todas as crianças), as crianças podiam explorar livremente as áreas e materiais de interesse. Neste período, eram realizados os primeiros cuidados de higiene pessoal.

Por volta das 9h realizava-se o momento do acolhimento, as crianças reuniam-se em situação de grande grupo e a equipa pedagógica cantava a canção dos Bons Dias. Após este momento, era proposta uma atividade pela educadora ou pelas mestrandas, tendo sempre em conta o desenvolvimento de diversas competências nas crianças. No momento em que terminavam a atividade, desfrutavam do lanche da manhã (oferecido pela creche) que era entregue na sala de atividades (todos os dias uma fruta diferente). À medida que terminavam de lanchar, as crianças dirigiam-se todas para a casa de banho (com o intuito de incentivar o desfralde). Ainda na parte da manhã, se o tempo permitisse, as crianças tinham um tempo de exterior, anteriormente ao almoço.

Após o almoço, as crianças regressavam à casa de banho para o momento de higiene e preparação para a sesta, com o auxílio dos adultos. De facto, “é central salvaguardar que os

momentos de higiene, refeições e descanso constituem processos de atenção individualizada e de encorajamento ao envolvimento e à iniciativa da criança, evitando-se ao máximo a mecanização e despersonalização das interações” (Marques et al., 2024, p. 57). Posteriormente ao momento da sesta, por volta das 14h30, as crianças, à medida que iam acordando, dirigiam-se novamente à casa de banho com os seus pertences (roupa e calçado), de forma a concluírem os seus cuidados de higiene pessoal. Por conseguinte, as crianças desciam até ao refeitório para desfrutar do lanche da tarde. Após este momento, o grupo regressava à sala de atividades aproveitando o tempo de escolha livre, até ao regresso das famílias. É importante referir que a rotina se alterava às terças-feiras, uma vez que o grupo recebia a visita da professora de Expressão Musical, por volta das 9h30.

Relativamente à Organização do Grupo, sabe-se que o grupo de crianças tinham idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, sendo constituído por treze crianças, cinco do sexo feminino e oito do sexo masculino. O grupo era composto exclusivamente por crianças de nacionalidade portuguesa. A maioria delas já frequentava a creche desde a valência do berçário, enquanto que cinco crianças ingressaram na creche pela primeira vez. No que diz respeito aos interesses evidenciados, observou-se que estas crianças, no momento de escolha livre, optavam várias vezes pela área da casinha brincando ao faz-de-conta. Já os animais, os carros e os blocos de construção eram os materiais prediletos da área dos jogos. Foi percebido pelo par pedagógico, através de todas as atividades propostas, que se tratava de um grupo motivado e bastante participativo, com particular interesse em explorar novos materiais, procurando essencialmente explorar com os sentidos. Além disso, o espaço exterior, a música, as cores e a audição de histórias eram também áreas de interesse do grupo. Contudo, no que concerne às necessidades, a díade denotou que a partilha de objetos e também a espera pela sua vez, por exemplo nas atividades didáticas em grande grupo, era algo que resultava frequentemente em conflitos, que se definem como aspetos naturais para a idade das crianças. Desta forma, tornou-se imperativo, no decorrer da PES, incentivar as crianças a que progressivamente compreendessem que as suas ações têm consequências nelas e nos outros, fazendo com que respeitassem os pares (Marques et al., 2024), sendo necessário abordar e trabalhar regras que promovessem os valores mencionados.

Na concretização das planificações, o par pedagógico focou-se nas Experiências-Chave HighScope (Post & Hohmann, 2007) de forma a caracterizar as necessidades e evidências de aprendizagem não só do grupo, como também de cada criança. Neste sentido, considerando o

domínio Sentido de Si Próprio (Post & Hohmann, 2007), determinadas crianças (A., B. S., G., M. A., M. R., Z.) não demonstravam vontade de participar nas atividades. Importa ainda referir, relativamente a este domínio, que o grupo apresentava dificuldades em resolver problemas, que aconteciam maioritariamente na partilha de objetos, particularizando B. T., C. P., M. O., M. R., Z. Constatou-se também que algumas crianças manifestavam necessidade de agir de forma autónoma (A., C. P., P.). Já no que toca ao domínio das Relações Sociais (Post & Hohmann, 2007), a díade observou, numa primeira fase, a dificuldade que determinadas crianças tinham em estabelecer relações com outros adultos (A., B. S., G., M. C., M. O. Z.), sendo que com o decorrer do tempo esta dificuldade foi superada. Nos momentos de brincadeira livre a A., B. S., G., M. A., M. S., M. O., Z. mostravam alguma resistência na relação com os pares, algo que a díade foi tentando atenuar. Além disso, por vezes notava-se a dificuldade que as crianças tinham em reconhecer e responder adequadamente às emoções dos colegas.

No que diz respeito ao Movimento (Post & Hohmann, 2007), certas crianças apresentavam dificuldades ao nível da motricidade fina, aspeto particularmente visível na realização de atividades que exigiam uma coordenação dos pequenos músculos das mãos e dedos (A., B.S, G., M. A., M. R.). Por outro lado, relativamente ao nível da motricidade grossa, algumas crianças demonstravam dificuldades em realizar atividades que envolviam o salto e manter o equilíbrio (A., B.S., C.P., G., M.A.). Quanto ao domínio da Música (Post & Hohmann, 2007), era notório o interesse do grupo por esta vertente, ficando fascinados sempre que a professora de música estava presente. No domínio da Comunicação e Linguagem (Post & Hohmann, 2007), foram observados vários níveis de desenvolvimento. Por exemplo, as crianças A., B. T, C.S, C.P., M. C., M. O., P. tinham um vocabulário em constante evolução, sendo capazes de entender instruções simples. Em contrapartida, as crianças B.S., G., M. A., M. R., Z., ainda estavam numa fase mais inicial da linguagem e, por isso, usavam a linguagem não verbal para comunicar (gestos).

Relativamente ao domínio Explorar objetos (Post & Hohmann, 2007), o grupo mostrava bastante interesse por novos objetos. No que concerne ao domínio Noção Precoce da quantidade e de número (Post & Hohmann, 2007), as crianças ainda tinham alguma dificuldade em compreender o conceito de “mais”, especialmente no lanche da manhã. No que toca ao Espaço (Post & Hohmann, 2007), o P. demonstrava dificuldade em localizar objetos e a A., B. S., C. P., em encher e esvaziar, conseqüentemente em colocar e retirar objetos. Por último, quanto ao Tempo (Post & Hohmann, 2007), o grupo estava completamente familiarizado com a rotina diária. Apesar disto,

toda e qualquer criança deve sentir-se valorizada e respeitada segundo as suas características individuais (Marques et al., 2024).

2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PESEP foi realizada numa instituição TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) num centro da rede pública, pertencente a um agrupamento de escolas no centro do Porto, que está em funcionamento desde 1960, sendo que o JI iniciou a sua atividade em 2000. Esta instituição é constituída por um espaço exterior amplo, com poucos elementos naturais, e um edifício central, em bom estado de conservação, no qual estão inseridas doze salas (distribuídas pelo JI e pelo 1.º CEB. A instituição iniciava a sua ação às 8h30 da manhã e terminava os trabalhos às 17h30. Segundo o PE, a componente letiva era compreendida entre as 9h e as 12h, na parte da manhã, e entre as 13h15 e as 15h15, na parte da tarde. Após este período as crianças que continuavam na instituição ficavam ao cuidado da assistente técnica e da assistente operacional nas AAAF. No horário das AAAF, à quarta-feira, as crianças tinham uma aula de Judo, projeto denominado de “Formar campeões para a vida”, promovido pela Câmara Municipal do Porto.

Ao nível dos recursos humanos a instituição empregava duas educadoras, cinco professores do 1.º CEB, nove ajudantes da ação educativa e três auxiliares de cozinha. Além disso, contavam também com o apoio de uma professora de educação física e um professor de judo (tal como referido acima). Adicionalmente ao pessoal docente e não docente, a instituição era frequentada por, aproximadamente, 100 crianças de diferentes nacionalidades, distribuídas pelo JI e pelo 1.º CEB. A equipa educativa era constituída pela educadora cooperante e por duas assistentes operacionais, sendo que, durante a semana, as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) tinham o apoio por profissionais da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (nomeadamente, terapeutas e psicólogas).

O lema evidenciado no PCG era “A Diferença é um Valor ... Educar é Intervir”, do qual advém a frase orientadora do projeto da EPE e do 1.º CEB, “O Futuro é hoje – cidadãos conscientes e críticos”, promovendo atitudes sustentáveis na escola, em casa e na sociedade. No que diz respeito aos

modelos e abordagens pedagógicas que apresentavam um maior destaque na atuação da educadora cooperante e que estavam referidos no PCG, evidencia-se o modelo curricular HighScope e a abordagem Reggio Emilia, com fortes referências do Construtivismo de Piaget e a Teoria da ZDP de Vigotsky (Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-escolar, 2024/2025). Tendo em consideração o PCG, na abordagem curricular de Reggio Emilia, a criança é vista como um sujeito de direitos, que aprende continuamente e constrói teorias sobre si próprio, bem como do mundo que o rodeia. Do mesmo modo é referido que na abordagem curricular HighScope compreende-se que a criança reflete e constrói conhecimento para dar sentido ao mundo que a rodeia (Oliveira-Formosinho, 2013). Com base nisto, a criança assume um papel ativo na interação com o meio, através da exploração de materiais. A aprendizagem pela ação é bastante valorizada neste modelo, assim como na visão de Piaget, também evidenciada no PCG, dado que a criança deve ser um sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Desta forma, a criança deve ter a oportunidade de explorar variados materiais e vivenciar experiências diretas e imediatas, com o intuito de retirar significado das mesmas, partindo da reflexão. A reflexão está na base de toda a construção do conhecimento, uma vez que a criança age sobre o que está a fazer, e pensa como realizar determinada ação. Logo, nesta abordagem, o papel do/a educador/a, é estimular a criança a refletir e a resolver obstáculos ultrapassáveis, de forma a adquirir autonomia sobre as suas decisões. Por outro lado, segundo o PCG, Vygostky defende que o papel do/a educador/a é apoiar a criança ao nível da linguagem oral, agindo de acordo com nível da ZDP, criando condições para que a criança enriqueça o seu desenvolvimento (Papalia & Feldman, 2013).

Relativamente à Organização e Gestão de Espaço (espaço físico da instituição), importa realçar que este edifício constava com três pisos, com duas entradas e doze salas. Os espaços de circulação interna eram constituídos por escadarias do rés-do-chão até ao 2.º andar, sendo que uma das escadarias está dotada de um elevador apropriado às crianças com deficiências motoras. Já o rés-do-chão, piso inferior da instituição, destinava-se aos espaços comuns da instituição, como as entradas da escola, a cantina (onde se insere a cozinha), o ginásio e o recreio. Após entrarem no portão da escola, as crianças dividiam-se pelas duas entradas, visto que uma se destinava ao JI e outra ao 1.º CEB. De facto, “importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et.al., 2016, p. 9)

e por esse motivo a equipa pedagógica acolhia as crianças e as suas famílias todas as manhãs na entrada da escola.

A cantina tratava-se de um espaço importante, onde as crianças tinham contacto com as restantes crianças da instituição, bem como oportunidade de conhecer melhor o ambiente educativo para o qual vão transitar (Lopes da Silva et.al., 2016). Além disso, importa referir que o ginásio é um espaço crucial, uma vez que estava equipado com material adequado para a prática desportiva, nomeadamente para as aulas de educação física. Já o espaço exterior, nomeadamente o recreio, era vantajoso visto que permitia que as crianças brincassem, explorassem e arriscassem uma multiplicidade de elementos, assim como de oportunidades. O facto de as crianças não aproveitarem nem brincarem neste tipo de espaços (ginásio, com o intuito de promover a expressão motora, ou espaços exteriores), vai acabar por se refletir no “desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais”, sendo que tudo isto se vai traduzir numa multiplicidade de problemas e doenças, como ansiedade, défice de atenção, excesso de peso, doenças cardíacas e respiratórias, entre outros (Neto, 2020).

No piso posterior ao rés-do-chão, piso um, estava instalado o JI, onde se localiza uma casa-de-banho para crianças e uma para adultos, uma sala das assistentes operacionais e quatro salas dos dois grupos de pré-escolar existentes na escola (as salas de atividades e as salas das AAAF, correspondentemente). A sala das AAAF, para o grupo em que a mestranda esteve inserida, era fulcral, dado que auxiliava a sala de atividades principal, nomeadamente nas horas de alimentação e quando algumas crianças precisavam de descansar. De facto, “é importante notar que os espaços para comer e para dormir não devem tirar espaço às áreas de interesse” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 169), sendo que os mesmos devem ser delimitados e orientados (Marques et al., 2024). Por fim, o último piso (piso dois), encontravam-se as restantes salas, do 1.º CEB, uma sala de professores, uma sala das assistentes operacionais, uma casa-de-banho para crianças e uma para adultos.

No que concerne à Sala de Atividades de EPE, esta caracteriza-se por dar resposta às necessidades, interesses e desenvolvimento do grupo de crianças (Lopes da Silva et.al., 2016). Para que tal se verificasse, existiam áreas diferenciadas, dentro da sala, com o objetivo de proporcionarem diversas aprendizagens, em variados aspetos (Oliveira-Formosinho, 2013). Desta forma, inserida na sala de atividades, era possível encontrar a área da casa (Hohmann &

Weikart, 2007) na qual estão inseridos materiais de cozinha (desde recipientes a utensílios de culinária), roupas, calçado e acessórios, câmaras fotográficas, bonecas, um espelho, uma cama, entre outros. A partir desta área, as crianças exploravam o faz-de-conta, através de atividades de imitação de papéis sociais presentes no quotidiano, como a vida familiar (Oliveira-Formosinho, 2013). Ainda nesta área, apesar de um pouco afastada, era possível encontrar uma pequena casa de madeira, com pequenos bonecos e variados elementos de madeira (sofá, cama, fogão, panelas, entre outros), possibilitando a brincadeira do faz-de-conta. O faz-de-conta é algo crucial para as crianças tratando-se de “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Seguidamente à área da casa, estava posicionada a área das construções (Hohmann & Weikart, 2007), também conhecida como área dos blocos e das construções, na qual se localizavam todo o tipo de materiais possíveis de construir, juntar, separar e, mais uma vez, brincar ao faz-de-conta. Nesta área existiam, por isso, blocos de madeira de diversos tamanhos e cores, meios de transporte diversificados (carros, camiões, comboios), animais, legos, linhas de comboio de encaixe, e outros materiais encaixáveis com diferentes cores e formatos. Ainda neste local, estava posicionada uma outra área, denominada de área dos brinquedos (Hohmann & Weikart, 2007), também conhecida como área dos jogos, onde constavam puzzles e jogos, de diferentes dificuldades e formatos. Nesta área prevaleciam os jogos encaixáveis, um grande interesse das crianças desta sala.

De seguida, encontrava-se a área da biblioteca, onde se localizavam alguns livros da sala, um computador e três sofás pequenos para complementar a área. Os restantes livros estavam posicionados num armário posteriormente, separando esta área tão importante que deve ser considerada. A área das atividades artísticas (Hohmann & Weikart, 2007), também conhecida como área da expressão plástica, estava presente por toda a sala, não havendo um local específico para a denominar. De um lado da sala, encontravam-se os papéis, os instrumentos para desenhar (como, marcadores, lápis, pinceis, aguarelas, entre outros) e as mesas, nas quais as crianças poderiam fazer os seus desenhos. No entanto, do outro lado da sala, encontrava-se o cavalete, encostado à parede sem utilidade, e as tintas dentro de um armário. Tal como aconteceu anteriormente com a área de biblioteca, existiu também uma quebra nesta área, não dando assim oportunidade a todos os recursos disponíveis. Apesar disto, as paredes da sala encontravam-se

preenchidas com as evidências das experiências educativas vividas pelas crianças, tornando assim o espaço mais acolhedor. Através do tópico de investigação, ao longo do terceiro capítulo, serão perceptíveis as mudanças obtidas no que diz respeito à área da biblioteca e à área da expressão plástica, tendo em conta que a mestranda percebeu a necessidade de reestruturação destas áreas específicas, por não serem exploradas por parte das crianças.

Um dos elementos mais interessantes desta sala, um tronco de uma Amoreira, estava pendurado no teto, perto da porta da entrada. Neste tronco, estavam pendurados desenhos das crianças, com afirmações realizadas por elas e ainda uma fotografia dos olhos, correspondente a cada desenho. Este instrumento era bastante utilizado pelas crianças no momento do acolhimento, para perceber quem estava presente ou quem estava a faltar, percebendo, através do olhar, a criança correspondente.

A organização do tempo é um dos alicerces para a segurança da criança e conseqüente desenvolvimento das suas potencialidades (Lopes da Silva et al., 2016). Posto isto, no que diz respeito à Organização e Gestão de Tempo, o dia iniciava-se às 9h, com a receção das crianças na entrada da escola. Após este momento, acontecia a transição para o andar de cima, com o intuito das crianças retirarem os seus casacos e mochilas, pendurando no seu cabide. Ainda antes de entrarem na sala de atividades, as crianças iam buscar uma almofada para ficarem mais confortáveis no momento do acolhimento. Neste momento, tinham a oportunidade de partilhar as novidades com o grupo e narrar diversas histórias sobre a sua vida. No acolhimento, as crianças ouviam o “Orelhudo!” (um PE da Casa da Música), algo que acontecia todos os dias e que pretendia ampliar a cultura musical das crianças, assim como a Canção dos Bons Dias, que incluía os diferentes idiomas existentes na sala. Após a canção dos bons dias era interpretado pela educadora (e conseqüentemente imitado pelas crianças) a frase *Bom dia! Eu gosto muito de vocês* em Língua Gestual Portuguesa.

Seguidamente ao momento de acolhimento, seguia-se o Tempo de Escolha Livre, um momento no qual as crianças podiam brincar livremente, fazendo descobertas e vivências significativas. De facto, o brincar é crucial no desenvolvimento das crianças, pois “brincar de forma plena na infância gera adultos felizes, com sucesso, empreendedores e saudáveis ao longo da vida” (Neto, 2020, p. 33). A meio da manhã, a educadora cooperante ou as mestrandas, tocavam a *campainha de arrumar* as crianças percebiam, automaticamente, que tinham de arrumar os materiais para se

dirigirem até à casa de banho. Após o tempo de higiene, as crianças iam até à sala das AAAF para desfrutarem do pequeno-almoço reforçado (ou lanche da manhã), que cada criança trazia de casa. Ainda nesta sala, a assistente operacional era responsável pelo tempo de transição suave. Posto isto, era proposta uma atividade pela educadora ou pelas mestrandas, de acordo com os interesses e/ou necessidades percecionadas, na qual existia a intencionalidade de promover diferentes aprendizagens. Ainda na parte da manhã, antes do almoço, se o tempo permitisse, as crianças tinham um tempo de exterior, assim como depois do almoço.

Já na parte da tarde, existia a Hora do Conto, que era, normalmente, protagonizada pela educadora cooperante, uma excelente contadora de histórias. Nesta perspetiva, é essencial proporcionar um ambiente de relaxamento, apresentando um livro diferente em cada sessão, para motivar as crianças. Além disto, o/a educador/a pode enriquecer o ambiente de leitura com decorações relacionadas com a história, fantoches de apoio ou acessórios como aventais e bandoletes decoradas, com o intuito de envolver a criança, tornando a aprendizagem mais significativa e divertida. De facto, a leitura de histórias estimula a concentração das crianças, desenvolve as suas competências fonológicas e fomenta o seu interesse pela escrita. Um dos papéis fundamentais dos educadores é despertar a curiosidade e o interesse das crianças, e os livros oferecem uma oportunidade lúdica para explorar qualquer área ou domínio das OCEPE. A literatura infantil eleva a criatividade das crianças, leva-as a refletir sobre o mundo que as rodeia e a aprender mais sobre ele. Isto culmina num enriquecimento do conhecimento das crianças e abre espaço para novos interesses, atividades contextualizadas e significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Após este momento, algumas crianças tinham necessidade de descansar e dirigiam-se por livre vontade para a sala das AAAF, sendo que as restantes permaneciam na sala de atividades. O descanso, cada vez mais reconhecido como um elemento crucial para a saúde na infância, desempenha um papel determinante no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças (Maia & Pinto, 2008). Durante a idade pré-escolar, a maioria das crianças necessita de um ciclo de sono bifásico (sono noturno juntamente com sesta), já a transição para um padrão monofásico (só sono noturno) ocorre, na maioria dos casos, apenas por volta dos cinco/seis anos, sendo a sesta importante para o seu desenvolvimento e bem-estar (Secção de Pediatria Social-Sociedade Portuguesa de Pediatria, 2017). A adequação do sono a faixas etárias específicas é essencial para assegurar o desenvolvimento saudável e o bem-estar integral das crianças (Jesus

et al., 2019), desta forma, as crianças conseguem ter mais rendimento durante o dia na execução das tarefas e desfrutam da sequência da rotina de forma mais proveitosa. No entanto, legalmente, não existe nenhuma legislação que regule a sesta na EPE, sendo que cada instituição deve estabelecer as suas normas, consoante as suas infraestruturas e independentemente da idade ou do grupo em que a criança está inserida (Direção-Geral da Educação, 2019).

Após o momento de descanso / tempo de escolha livre, as crianças dirigiam-se à sala das AAAF com o intuito de desfrutarem do lanche da tarde. É importante referir que a rotina se alterava às quartas-feiras, na parte da manhã, uma vez que o grupo recebia a visita de uma artista educadora responsável pelo projeto “Há Alegria na Cidade”. Desta forma, é possível compreender que existia uma grande flexibilidade na rotina, uma vez que se adaptava consoante o desenrolar do quotidiano. De facto, o tempo educativo deve ser organizado de forma flexível, sendo que os dias seguem um certo ritmo entre manhãs e tardes, o que estabelece uma rotina com intenção pedagógica, planeada pelo/a educador/a e partilhada com as crianças. Apesar destas saberem o que esperar ao longo do dia e poderem antecipar o que acontece a seguir, existe também liberdade para sugerir alterações, uma vez que, tal como referido anteriormente, o quotidiano pode variar, consoante as propostas do/a educador/a ou das próprias crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à Organização do Grupo, sabe-se que era um grupo heterogéneo no qual as crianças tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos, e era constituído por dezassete crianças, sete do sexo feminino e dez do sexo masculino, sendo que apenas dezasseis tinham frequência ativa. Apesar de ser um grupo heterogéneo, constatou-se que a maioria do grupo (cerca de onze crianças) tinha iniciado a EPE nesse mesmo ano. Contrariamente à valência de creche, a diversidade cultural era uma realidade, com quatro crianças da Índia, uma do Bangladesh, uma de Cabo Verde, quatro do Brasil e sete portuguesas. Três crianças (N., M.S. e U) estavam referenciadas com NAS, sendo que duas apresentavam atraso de desenvolvimento global e as três estavam diagnosticadas com perturbação do espectro do autismo. Sendo que duas das três crianças com NAS, eram não verbais ou não comunicavam em português, uma vez que eram provenientes de outros países, nomeadamente Índia e Bangladesh. Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), todas as crianças têm (ou deveriam ter) “acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (p. 2920). De facto, a inclusão define-se como uma “proposta educativa que procura consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço

pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Sanches-Ferreira, 2007, p. 59), sendo que a educação inclusiva pretende responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a participação e a aprendizagem de todas as crianças (Booth & Ainscow, 2002).

No que diz respeito aos interesses evidenciados, a mestranda percebeu que este grupo apreciava meticulosamente os momentos de escolha livre, uma vez que tinham muito interesse pelo brincar. Desta forma, observou-se que estas crianças, nestes momentos, optavam várias vezes pela área da casa com o intuito de brincar ao faz-de-conta, sobretudo às famílias. Tinham muito interesse na concretização de jogos ou puzzles, mas sobretudo na elaboração de desenhos, pois eram crianças que gostavam de explorar as várias técnicas de desenho/ pintura. O exterior também era algo que lhes interessa muito, nomeadamente o recreio, assim como os elementos que lhe pertenciam. Ainda assim, foi perceptível para a mestranda que, nestes momentos, muitas crianças repetiam brincadeiras ou jogos, não dando oportunidade a novas áreas ou materiais. No que concerne às necessidades, foi evidenciado que a partilha de objetos e a colaboração em pequenos/ grandes grupos, eram uma grande dificuldade deste grupo. Além disso, denotou-se bastante dificuldade de concentração no desenvolvimento de pequenas tarefas, acabando (várias vezes) por se esquecerem do que estavam a fazer, só para passarem para outra situação. As crianças tinham ainda alguma dificuldade em participar ativamente nos momentos de diálogo, contudo como mestranda observadora, evidenciei uma evolução desde o momento inicial até ao momento final.

Na concretização das planificações, a díade focou-se nas áreas de conteúdo das OCEPE, uma vez que são consideradas domínios de conhecimento com organização própria e relevância sociocultural, englobando não só aprendizagens ao nível dos conteúdos, mas também atitudes, formas de estar e saberes práticos (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como referido anteriormente, a planificação está inserida num ciclo contínuo que também inclui a observação, ação e avaliação (Lopes da Silva et al., 2016).

Este ciclo assume um papel essencial no desenvolvimento do currículo e na intencionalidade educativa da ação do/a educador/a. A observação sistemática das crianças e dos contextos permite recolher informação significativa, que serve de base à planificação de experiências de aprendizagem adequadas às suas necessidades, interesses e potencialidades. A planificação, por

sua vez, orienta a ação pedagógica, que é posteriormente analisada e refletida através da avaliação. Esta lógica circular e interativa permite ajustar a prática educativa de forma contínua e fundamentada (Cardona et al., 2021). De acordo com as OCEPE, esta abordagem promove uma prática pedagógica intencional e sensível ao grupo, em que a planificação não é um exercício isolado, mas sim uma resposta refletida e contextualizada à realidade do JI (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, planejar implica conhecer bem o grupo, os contextos de vida das crianças e as dinâmicas da sala, utilizando os dados recolhidos da observação para tomar decisões pedagógicas fundamentadas e coerentes com os objetivos da EPE.

Apesar disto, toda e qualquer criança define-se como um ser único, “com características, capacidades e interesses próprios” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Todas as características descritas nos dois subcapítulos anteriores, bem como os pressupostos teóricos explorados no capítulo um, tiveram como visão central investigativa a MIA que se pretende espelhar a seguir.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A investigação na educação refere-se, maioritariamente, a uma “transformação e desenvolvimento de sujeitos humanos (crianças e adultos), da sociedade e da cultura, apontando para uma caminhada de aperfeiçoamento cujas metas são ideais” (Amado, 2017, p. 28). Este tipo de investigação não se deve fundamentar num só paradigma, dado que cada um tem as suas particularidades, todavia para estudar a MIA é crucial que exista um foco no paradigma sociocrítico. Estes dois conceitos estão intrinsecamente relacionados, partilhando princípios fundamentais que valorizam a reflexão crítica, a transformação social e a participação ativa dos envolvidos no processo de investigação (Amado, 2017; Coutinho, 2014). Desta forma, é possível perceber que a MIA foi priorizada neste processo, uma vez que, é uma metodologia que desafia o educador, com o intuito de melhorar algo na prática educativa (Coutinho et al, 2009).

Segundo Coutinho et al. (2009), “o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação, é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada (...)” (p. 362). Assim, a sua utilização vai além da simples resolução de problemas, assumindo-se como um processo formativo que envolve a observação rigorosa da realidade, a planificação de ações

pedagógicas, a sua implementação no terreno e a posterior reflexão crítica sobre os resultados e implicações dessas ações (Kemmis & McTaggart, 1992). Já para Lomax (1990, citado por Coutinho, 2014), é vista como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 363), sendo que para Kemmis e McTaggart (1992) é considerada não só “como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica” (p. 30, tradução realizada pela mestranda). Já Elliot (1993), define a investigação-ação como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (p. 69, tradução realizada pela mestranda).

De acordo com Kemmis e McTaggart (1992), na MIA existem quatro fases (observação, planificação, ação e reflexão) que devem ser trabalhadas de forma cíclica, uma vez que são bastante flexíveis. Ao longo das duas vertentes da PES, a mestranda esteve em contacto com esta metodologia sem ter clara consciência, numa fase inicial, sendo que o que comprova isso é a grelha de avaliação realizada no final de cada prática que inclui o domínio da observação, da planificação, da ação e da reflexão.

No que diz respeito à observação, sabe-se que esta tem a função de documentar aquilo que está a acontecer, sempre com a consciência de que é difícil observar o todo, tendo em conta certas limitações que não são observáveis logo desde início. Ainda assim, é necessário ter uma visão periférica. Neste sentido, é esperado que a observação seja suficientemente flexível e aberta para registar o inesperado. É importante que haja um registo das observações efetuadas, para que, posteriormente, se possa refletir sobre as mesmas (Estrela, 1994; Kemmis & McTaggart, 1992). Desta forma, ao iniciar a PES (tanto na valência de creche como de EPE), iniciaram-se também duas semanas de observação participante onde as mestrandas fizeram registos fotográficos e anotações, denominadas de notas de campo, envolvendo especificidades, interesses e necessidades de cada criança, mas também sobre o ambiente educativo. Ainda assim, a observação não se circunscreve apenas a este período, sendo assim inerente e essencial no decorrer de todo o processo educativo, com o intuito de apoiar as opções e escolhas pedagógicas.

Após uma observação detalhada, procede-se à planificação, que deve antecipar a ação, uma vez que irá prever toda a interação. Apesar de imprevisível, deve ser o mais flexível possível, com o intuito de se adaptar a possíveis imprevistos e limitações inesperadas (Kemmis & McTaggart, 1992). Deve, por isso, ser “adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com

características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Desta forma, com o intuito das mestrandas realizarem planificações de qualidade com intencionalidade pedagógica, tinham o compromisso de, semanalmente, reunirem com as educadoras cooperantes, para que através das observações realizadas, conseguissem partir para uma planificação com experiências pedagógicas adaptadas aos interesses e necessidades das crianças. Nestas planificações eram também incluídas as participações das crianças, assim, as atividades realizadas pelas educadoras cooperantes ou pelas mestrandas, eram pensadas sempre para as crianças, nunca esquecendo que as planificações dependem das reações e do feedback das mesmas, que será posteriormente observado.

Seguidamente à planificação, acontece a ação que está intrinsecamente alicerçada (mas não controlada) na planificação. A ação acontece no real e, por isso, deve ser flexível e aberta à mudança, tendo em conta que lida com problemas reais e imprevisíveis (Kemmis & McTaggart, 1992). É a partir da planificação que as experiências pedagógicas são evidenciadas e há reflexão sobre a ação no contexto, onde situações imprevisíveis são recorrentes. Desta forma, é essencial que o/a educador/a seja flexível e aberto à mudança em tempo real, contornando os problemas que aparecem, focando a aprendizagem, mais uma vez, na criança e nas suas necessidades do momento. Nesta fase há uma recolha de dados mais intensa, a partir de recolha de áudios, de notas de campo (dando continuidade às da fase da observação), de conversas informais com as equipas educativas, com o intuito de compreender as perspetivas das mestrandas e das educadoras cooperantes, de métodos visuais (fotografias e vídeos), de mapas conceptuais e de narrativas gráficas (através de narrativas verbalizadas)

A partir da ação passa-se para uma reflexão mais pormenorizada e detalhada sobre toda a investigação. A reflexão é valorizada, tendo um impacto notável no decorrer do processo (Kemmis & McTaggart, 1992). Tal como referido acima, a reflexão é transversal em todo o processo, sendo que se constitui como motor essencial de desenvolvimento profissional contínuo (Rodrigues, 2021). De facto, “normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo” (Coutinho, 2014, p. 366). Assim, é possível partir de um problema encontrado na prática e passar para a ação, considerando

a observação, a planificação e a reflexão. Estrela (1994), identifica a possibilidade de determinar uma síntese entre a teoria e a prática, uma vez que “a teoria é sujeita à prova da realidade” (p. 27).

Para um/a educador/a é vantajoso e motivador utilizar uma metodologia como esta, se existir a consideração pelas três dimensões existentes: pessoal, profissional e política. A partir da dimensão pessoal, percebe-se que o/a educador/a é uma figura próxima da criança e, por isso, o seu grande objetivo passa por melhorar a vida e o bem-estar da mesma, existindo, por isso, uma “educação cuidada” (Máximo-Esteves, 2008, p. 70). Numa dimensão profissional, defende-se que este tipo de investigação não só contribui para o desenvolvimento individual, como também para o desenvolvimento profissional, dado que este profissional melhora continuamente as suas práticas pedagógicas. No que diz respeito a uma dimensão política, o/a educador/a, através desta investigação, age como agente de mudança no contexto educativo. Desta forma, um/a educador/a que identifica problemas de inclusão na sala de atividades (dimensão política) reflete criticamente sobre as suas práticas (dimensão pessoal) e implementa estratégias inovadoras com o intuito de dar resposta à problemática encontrada (dimensão profissional) (Máximo-Esteves, 2008). Sendo que, o principal objetivo na MIA é que todos os intervenientes colaborem ativamente no processo (Coutinho et al., 2009).

Esta metodologia assume um papel central no desenvolvimento profissional dos docentes, ao promover uma prática educativa crítica, reflexiva e em constante aperfeiçoamento. Ao proporcionar uma intervenção intencional na prática, a MIA permite ao educador analisar, reformular e transformar a sua ação pedagógica, de forma contextualizada e colaborativa, valorizando o envolvimento ativo de todos os intervenientes (Amado, 2017; Coutinho, 2014). Neste processo, o educador adquire ferramentas para repensar as suas práticas de forma sistemática e fundamentada, tornando-se agente ativo da sua própria formação. Elliot (1993) salienta que a investigação-ação contribui para a melhoria da qualidade das ações num contexto social concreto, permitindo ao profissional compreender melhor a complexidade das situações educativas. Durante o percurso da mestranda, no âmbito da PES, a integração da MIA permitiu desenvolver uma postura mais reflexiva, consciente e crítica. Desde o momento de observação inicial até à reflexão final sobre a ação pedagógica, existiu constantemente uma necessidade de adaptação, ajuste e melhoria nas práticas, em função das respostas das crianças, das interações com a equipa educativa e das necessidades emergentes do contexto. Este percurso exige um

compromisso ético e profissional, onde a teoria é constantemente posta à prova na realidade prática (Estrela, 1994; Máximo-Esteves, 2008).

Tal como na profissionalidade docente também a investigação se deve reger por princípios éticos, desta forma, segundo Smith (1999, tal como citado em Caetano, 2019), a ética refere-se ao “complexo de ideais e princípios de ação que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar uns com os outros em situações particulares e ao tipo de reflexão em que nos envolvemos quando pensamos acerca desses ideais e princípios” (p. 55). De facto, a Carta de Ética da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) refere que deve existir um respeito pela privacidade, opiniões e escolhas das crianças, uma vez que a investigação não é mais importante que elas. Neste sentido, o/a educador/a deve manter uma postura íntegra e competente, no que toca à relação teoria/prática responsável. Além disso, deve ser responsável, nunca deixando a criança sem resposta, e manter o respeito conservando sempre a dignidade, a privacidade e a individualidade de cada criança. Para isto, tem de “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças (...) cuidar da relação educativa” (Moita et al., 2011, p. 1) promovendo as aprendizagens em grupo.

A ética na investigação com crianças pequenas exige, por isso, uma postura profundamente consciente e sensível por parte do/a investigador/a, que reconheça a sua posição de poder e a vulnerabilidade das crianças enquanto participantes. Devido a isto, é essencial garantir que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos, com voz e capacidade de participação ativa, ainda que em contextos mediados pelas suas idades e capacidades (Moita et al., 2011). Esta perspetiva requer, inevitavelmente, a criação de um ambiente seguro e de confiança, onde as crianças se sintam à vontade para expressar as suas ideias e sentimentos, sem medo de julgamento ou represálias. A escuta ativa torna-se, assim, um pilar ético fundamental, não apenas como técnica de recolha de dados, mas como uma prática relacional que valoriza verdadeiramente a criança enquanto ser social e competente (Sarmiento, 2004). Neste sentido, a ética na educação de infância está intrinsecamente ligada ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com voz própria e papel ativo nos processos educativos (Sarmiento et al., 2009). Isto exige uma escuta atenta por parte dos adultos e um compromisso com práticas democráticas e participativas (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2018). A responsabilidade ética do educador manifesta-se, também, na forma como observa, documenta e partilha as experiências das crianças, garantindo

sempre o respeito pela sua identidade, privacidade e contexto familiar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Para além disso, tal como defende Silva (2010), a ética educativa não se limita ao cumprimento de normas externas, mas deve ser compreendida como uma atitude profissional que orienta todas as decisões pedagógicas. A presença de uma postura ética implica, por isso, uma constante autorreflexão, respeito pela diversidade e compromisso com o bem-estar das crianças. O educador torna-se, assim, um mediador ético entre as exigências institucionais, as necessidades individuais e os direitos das crianças, contribuindo para uma educação mais justa, sensível e humanizada. Para que todos os pressupostos sejam cumpridos, o EECERA ethical code (Bertram et al., 2024), fornece um guião de suporte, com dez princípios base, às investigações com crianças. Neste guião está discriminado, primeiramente, que deve existir um respeito ético por todo o contexto da criança (família, comunidade e sociedade) e por todos os direitos e valores democráticos. Para isso, é importante que haja justiça e equidade, no confronto entre realidades distintas, conhecimento de diferentes perspetivas e respeito ético em todo o processo (tendo em conta as interações respeitadoras e todos os agentes intervenientes). Deste modo, é crucial que a investigação cumpra os objetivos e questões impostas desde o início, para que a mesma possa ter impacto na sociedade, com o intuito de melhorar as gerações atuais, não comprometendo as futuras.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O terceiro capítulo é referente às ações pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos, creche e EPE, tendo em conta a reestruturação dos espaços e a inserção de novos materiais, para existir uma maior valorização do brincar. Segundo Portugal (2000), para as crianças pequenas “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades livres” (p. 88). Para além da descrição e análise das ações pedagógicas desenvolvidas, a mestranda também reflete acerca das aprendizagens evidenciadas (das crianças e da mestranda), utilizando a Escala de Envolvimento e Bem-Estar da Criança (Laevers et al., 2005) e a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009), aplicada no âmbito do referencial DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.

Para dar resposta ao que foi mencionado, o ambiente físico é planeado para ser um ambiente de aprendizagem ativa para as crianças e a organização do mesmo pode apoiar, ou não, o desenvolvimento da criança. Neste pensamento, “o mobiliário deve estar à medida das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 101), uma vez que desta forma as crianças têm acesso a uma maior variedade de elementos. Em ambos os contextos, a mestranda observou que muitos materiais não estavam acessíveis às crianças, tornando as atividades limitadas e menos diversificadas. Deste modo, é essencial existir “uma variedade de materiais versáteis” (Post & Hohmann, 2007, p. 137), para que as crianças experienciem diferentes texturas, especificidades e categorias. De acordo com os pressupostos estudados, pode-se entender que um melhor aproveitamento do ambiente educativo contribuiu para uma brincadeira mais significativa da criança (Post & Hohmann, 2007).

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE

Este subcapítulo aborda duas ações desenvolvidas na valência de creche durante a PES, que relatam, não só a importância que o brincar tem no desenvolvimento das crianças, mas também a importância da inserção de novos materiais. No decorrer da PESC, a mestranda percebeu que

não existiam momentos destinados à brincadeira e exploração livre por parte das crianças. Desta forma, o brincar orientado, com a interferência do adulto, ocupava em demasia a rotina das crianças, restando pouco tempo para a exploração livre. Para além das ações discriminadas posteriormente, foram realizadas outras ações determinantes, com o objetivo de criarem um brincar mais diversificado e significativo para a criança, uma vez que não existia versatilidade nem rotatividade dos materiais, fazendo com que as crianças estivessem, constantemente, em contacto com os mesmos objetos. Assim, quando encontradas as incongruências, a díade valorizou as atividades sensoriais, que dessem liberdade às crianças de explorar os objetos de diferentes formas, uma vez que era algo apreciado pelo grupo.

3.1.1. REESTRUTURAÇÃO DA VARANDA DA SALA DE ATIVIDADES

A reestruturação da varanda da sala de atividades e a inserção de novos materiais na mesma, foi significativa para o grupo, pois adveio da grande necessidade de serem criadas novas oportunidades de brincadeira. Desta forma, a primeira ação pedagógica sucedeu-se na varanda, que era contígua à sala de atividades, pois não estava a ser devidamente explorada. Este espaço não continha material adequado para as crianças, sendo assim utilizado, muitas vezes, como arrumos da sala principal. Como forma de as mestrandas tornarem este espaço significativo para as crianças, optaram por remodelar e reestruturar o mesmo, acrescentando materiais e elementos que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Num primeiro momento, foi desenvolvido um *Caminho de Bolas*, tendo em conta os interesses das crianças no que diz respeito às cores, objetos redondos e jogos didáticos. Esta ação tinha como principais objetivos: a promoção do jogo social, com a partilha de objetos entre pares; a focalização na coordenação óculo-manual através da manipulação de diferentes objetos e o desenvolvimento da motricidade fina, na correspondência de um para um. Por ser um elemento que se destacava pela sua dimensão e aspeto que apresentava, foi, automaticamente, movimentado para a varanda para que o grupo fosse dividido e todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades com este novo material.

Num segundo momento, foi introduzido um novo material denominado de *Parede de Pintura*, uma vez que as crianças demonstravam muito interesse nas atividades de expressão artística. Este

material teve como principal objetivo o desenvolvimento da autonomia, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de explorar o material livremente, fazendo coisas por si próprias, mas também a promoção do jogo social, com a partilha de espaços e objetos entre pares. Com a junção deste material, as crianças tiveram oportunidade de explorar tanto o Caminho das Bolas, como a Parede de Pintura, criando assim uma fusão de atividades.

Para a concretização desta atividade, foi disponibilizado papel de cenário e lápis de cera para que as crianças pudessem explorar livremente o material. Neste sentido, a mestranda percebeu, rapidamente, o envolvimento, o entusiasmo, o interesse e a motivação das crianças, através das suas expressões e atitudes. Durante este momento de grande envolvimento existiram vários comentários espontâneos, realizados pelas crianças, tais como: "*Uau, gosto muito de pintar aqui!*" (M.C.); "*Eu quero o lápis de cera verde!*" (Z.); "*Eu quero pintar com todas as cores!*" (P.); "*Não tenho muito espaço para desenhar aqui!*" (C.S).

Tendo em conta este último comentário, a mestranda apercebeu-se que esta criança optou por começar a desenhar nas paredes, tal como se pode observar na Figura 1, uma vez que a sua experiência estava a ser intensa e queria continuar a trabalhar a sua imaginação. Desta forma, foi perceptível que a C.S. encontrava-se num estado ótimo de participação ativa e de equilíbrio emocional durante a atividade, demonstrando prazer na exploração do espaço e do material. O facto de a criança procurar, por iniciativa própria, continuar a desenhar nas paredes demonstra não apenas um forte impulso criativo, mas também um desejo genuíno de prolongar a experiência, sinal de que esta se encontrava imersa na atividade retirando dela significado pessoal, segundo a Escala de Envolvimento e Bem-Estar da Criança (Laevers et al., 2005).

Figura 1

Adaptação da Parede de Pintura



Esta atitude, ainda que inesperada do ponto de vista do adulto, foi uma manifestação direta de um envolvimento profundo, o que exige uma resposta pedagógica atenta, compreensiva e ajustada, de forma a preservar a integridade emocional e o potencial de aprendizagem da criança. Desta forma, a partir deste momento, foi perceptível que, face à quantidade de crianças interessadas, a dimensão da parede de pintura estava-se a tornar pequena. Desta forma, ao perceber o entusiasmo das crianças, a mestranda adaptou a atividade, colocando outra folha de papel de cenário no chão para que pudessem continuar a pintar.

Apesar de o envolvimento ser um aspeto positivo, a mestranda observou que, para a assistente operacional, este revelou-se inadequado, tal como é possível percecionar através da seguinte nota de campo.

Observei que a assistente operacional não ficou satisfeita com esta atitude, sendo que a decisão dela foi colocar a criança de castigo. De facto, a auxiliar já costuma restringir um pouco os movimentos das crianças, acabando por limitar a criatividade das mesmas, sendo que, se tal não acontecesse, as crianças poderiam ter explorado o material de outra forma (20 de maio de 2024).

Com base nesta intervenção punitiva, foi perceptível que esta criança diminuiu o seu bem-estar e envolvimento na atividade, na Escala de Envolvimento e Bem-Estar da Criança (Laevers et al., 2005), pois foi afastada da atividade, ficando assim sozinha e triste. Esta transição regressiva deve-se à prejudicial utilização do castigo, uma vez que o mesmo é visto como “obediência, respeito, acatamento das normas e para estabelecer limites claros e firmes” (Vega, 2021, p. 22). O castigo é frequentemente considerado, como uma medida educativa, sendo a resposta mais fácil e impulsiva para uma determinada atitude da criança, no entanto nesta rapidez de resposta as emoções da mesma não são tidas em consideração (Vega, 2021). Realmente, a situação observada transformou-se num momento de aprendizagem para a mestranda que, ao assistir a isso, percebeu quanto um castigo pode ser disruptor da evolução de uma criança e um travão naquilo que é a importância de gerir as suas emoções. Ao ser castigada, perde a autonomia de saber lidar com uma situação perturbadora, sendo guiada e obrigada a seguir as ordens do adulto. Toda a criança deve ser respeitada, assim como as suas emoções, tal como refere na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019). Esta situação exemplificou como determinadas ações educativas desajustadas podem comprometer o equilíbrio emocional da criança,

enfraquecendo o seu sentimento de segurança, autonomia e pertença. Assim, perante a atitude inesperada da criança, o adulto deveria ter tido uma conversa tranquila com a mesma, sendo que, provavelmente, a criança continuaria a atividade respeitando o que lhe tinha sido pedido. Agindo desta forma, o adulto iria ao encontro da Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009), uma vez que iria respeitar e valorizar a criança.

Outro material introduzido nesta área foi um *Banco de Leitura*, com o intuito de ser criado um espaço calmo e tranquilo na varanda, onde as crianças pudessem ouvir, atentamente, as diversas histórias e relaxar quando assim necessitassem ou pretendessem. De facto, a inclusão de um material deste género, fez com que fosse criado um canto de leitura num local que anteriormente não era utilizado. A criação de um local de leitura não só enriquece o ambiente educativo, como também contribui de forma significativa para o desenvolvimento holístico das crianças. A introdução da leitura ajuda no desenvolvimento da linguagem, aumentando o vocabulário e melhorando as habilidades de comunicação das crianças (Ribeiro et al., 2017).

Tendo em conta que as crianças encontraram, de forma inesperada, todos estes materiais, a mestrandia percebeu, através da observação e das áreas de experiência e aprendizagem das OPC, que o grupo demonstrou expressões de entusiasmo e curiosidade. Deste modo, participaram autonomamente na descoberta dos demais materiais, expressando as suas escolhas e intenções (Marques et al., 2024). A reorganização deste espaço, aliada à introdução de novos materiais, proporcionaram às crianças novas oportunidades de exploração autónoma, expressão livre e interação entre pares. Estas experiências, centradas nos interesses e necessidades do grupo, potenciaram um ambiente emocionalmente seguro, onde as crianças se mostraram entusiasmadas, tranquilas, confiantes e alegres, indicadores de um elevado nível de bem-estar. Paralelamente, a elevada concentração, persistência, criatividade e iniciativa demonstradas pelas crianças ao longo da atividade refletem um envolvimento profundo, especialmente visível na forma como prolongaram experiências iniciadas (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005). Desta forma, a qualidade do ambiente educativo, aliada à intencionalidade do adulto e à liberdade de ação da criança, são condições fundamentais para promover elevados níveis de bem-estar e envolvimento.

3.1.2. BRINCAR HEURÍSTICO

Com o intuito de tentar colmatar a falha na inexistência dos momentos de exploração livre sem a intervenção dos adultos, a segunda ação pedagógica diz respeito ao brincar heurístico. A palavra heurístico deriva da palavra grega *eurisko* que significa “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 144), centrando-se assim numa atividade de conhecimento e descobrimento. Desta forma, o principal objetivo do Brincar Heurístico é o brincar livre e espontâneo, sem qualquer restrição nem intervenção de adultos. A criança, através deste brincar, tem a oportunidade de se descobrir a si própria, através da exploração dos diversos objetos não estruturados do quotidiano. De facto, é importante perceber que não há uma forma correta de trabalhar esta abordagem, isto porque são escolhidos diferentes materiais para diferentes cenários, dando liberdade aos adultos de serem criativos e terem as suas próprias ideias (Fochi, 2023). Para a realização desta abordagem, é importante que exista variedade e novidade nos objetos, sendo que estes devem ser do interesse das crianças (Goldschmied & Jackson, 2023).

Para a concretização desta atividade, foram disponibilizados variados materiais (mantas; recipientes de diferentes tamanhos e formas (caixas de cartão, pacotes de leite, caixas de ovos, caixas de plástico); cilindros de cartão de diferentes tamanhos e formas (rolos de papel higiénico, cozinha); rolas de cortiça e de plástico; garrafas de plástico com diferentes cheiros (cascas de limão, paus de canela, folhas de limonete, folhas de hortelã, folhas de louro e grão de café); garrafas de plástico com arroz colorido; colheres de pau de madeira; folhas naturais; tecidos; jornais; palhinhas de papel; conchas; bolas de ping-pong), também conhecidos como peças soltas.

No brincar heurístico, a preparação do ambiente é fundamental, pois os objetos devem ficar dispostos de forma cuidadosa e o espaço deve ser amplo e convidativo para as crianças explorarem. Desta forma, o local onde se concretiza o brincar heurístico deve permitir que as crianças se movimentem de forma livre sem possibilidade de se magoarem, sendo que este ambiente deve proporcionar estímulos visuais, táteis, auditivos e olfativos variados (Goldschmied & Jackson, 2023). O ambiente é parte integrante desta exploração, uma vez que está conectado com os materiais e com as crianças desde o primeiro momento.

O Brincar Heurístico baseia-se na premissa de que as crianças, através da exploração de diferentes objetos, desenvolvem competências motoras, cognitivas e sensoriais. De facto, é significativo dar a oportunidade às crianças de explorarem novas texturas, objetos e formatos diferentes, com o intuito de lhes estimular a curiosidade (Fochi, 2023). Num primeiro momento, as crianças pareciam desconfiadas por não conhecerem os materiais nem o espaço, no entanto, no decorrer da sessão foram ficando mais à vontade. A partir desse momento as crianças começaram a explorar livremente os diferentes materiais que encontravam e, após isso, começaram naturalmente a interagir umas com as outras, adotando um comportamento colaborativo.

Segundo Post e Hohmann (2007), através das interações as crianças “aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (p. 40). Esta aprendizagem colaborativa, foi significativa uma vez que a partilha de objetos era algo difícil de gerir, no entanto a partir do brincar heurístico as crianças trocaram facilmente de objetos, brincaram juntas com os mesmos objetos e observaram as ações umas das outras colaborando em pequenas descobertas.

Para além disto, as crianças também se desenvolveram e aprenderam muito individualmente uma vez que, em muitos momentos, exploraram os diversos materiais individualmente, descobrindo novas funcionalidades para os mesmos. Desta forma, as crianças constroem uma imagem de si próprias como pessoas capazes e com confiança para explorarem o mundo que as rodeia (Post & Hohmann, 2007). No decorrer da exploração, as crianças tiveram todas as oportunidades para explorar livremente a sala, assim como os materiais.

Desta forma, através da Escala de Envolvimento e Bem-Estar da Criança (Laevers et al., 2005), foi possível observar um elevado grau de participação por parte das crianças, refletido num equilíbrio entre bem-estar emocional e envolvimento profundo na atividade. À medida que o grupo se familiarizava com os materiais e com o espaço preparado, as crianças transitaram de uma postura mais recetiva para uma atitude claramente ativa, curiosa e segura. Este processo revelou um estado de conforto e de liberdade interior que permitiu à criança estar plenamente presente na experiência, sentindo-se valorizada, competente e respeitada (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005). De facto, a mestrandia percebeu a partir desta abordagem, que as crianças atingem um nível elevado de concentração e envolvimento quando estão, efetivamente, a gostar daquilo que estão a fazer.

A partir do momento em que as crianças iniciaram esta exploração, os adultos presentes (mestrandas, educadora cooperante e assistente operacional) transformaram-se em observadores passivos, uma vez que adotaram uma postura de atenção e observação a cada criança, intervindo o mínimo possível (Fochi, 2023). De facto, para a mestrandas este aspeto tornou-se complexo, uma vez que é difícil assimilar a pouca interação existente com as crianças. No entanto, a ausência de intervenção adulta foi essencial para que este ambiente de descoberta autónoma emergisse com naturalidade, sendo que a mestrandas observou uma clara autonomia e independência nas crianças, ao ponto de conseguirem liderar o processo de exploração. Tendo em conta a Escala de Empenhamiento do Adulto, é possível compreender que esta atividade se encaixa perfeitamente com o nível máximo da autonomia, uma vez que a mestrandas permitiu, ao longo de todo o processo, que as crianças fizessem as suas escolhas e concretizasse as suas experiências, dando liberdade às mesmas durante todo o processo. O facto de não intervir possibilitou à mestrandas observar mais concretamente e com mais detalhe as ações das crianças, com o intuito de perceber as suas capacidades e particularidades na exploração dos materiais.

Este tipo de proposta educativa demonstrou o potencial de uma abordagem que respeita o ritmo, os interesses e a individualidade de cada criança, proporcionando contextos onde se sentem emocionalmente seguras e cognitivamente desafiadas. O brincar heurístico revelou-se, assim, uma prática promotora de aprendizagens profundas, onde o prazer de explorar, descobrir e criar se fundiu com a expressão autónoma da criança e o seu desenvolvimento global.

3.1.3. GINCANA

A atividade da gincana surgiu como resposta à predominância de experiências sensoriais nas semanas anteriores e à necessidade de criar momentos de maior exploração corporal e motora em liberdade. A proposta consistiu num circuito motor preparado no polivalente (um espaço amplo, seguro e já familiar às crianças por ser usado para as sessões de educação física), no qual cada criança percorria, de forma individual, um percurso elaborado previamente pelas estagiárias.

A atividade física desempenha um papel essencial no desenvolvimento global das crianças, não se focando apenas no domínio motor, mas contribuindo também para a promoção da saúde mental e um desenvolvimento cognitivo e afetivo favorável. É a partir daí que se adquirem

competências essenciais para a vida do ser humano como a definição de objetivos, a cooperação com os outros, a liderança, o trabalho em equipa, a capacidade de lidar com o sucesso e o insucesso, entre outros (Santos et al., 2020). Além disso, o direito à prática da atividade física e ao desporto está consagrado no Artigo 79.º da Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional n.º 1/2005), sendo reconhecido como um direito fundamental, desde a infância. Neste sentido, a gincana foi não apenas um momento de exercício físico, mas também um espaço de aprendizagem social e emocional.

Durante a realização da gincana, foi possível observar o entusiasmo e o envolvimento ativo de todo o grupo de crianças, em iniciarem imediatamente a atividade, demonstrando a sua motivação e interesse natural pela exploração e pelo movimento. No entanto, foi necessário organizar os tempos de espera para que cada criança pudesse usufruir do seu momento sem que outros comprometessem o percurso, o que revelou ser um desafio para algumas crianças. Estes períodos de espera, embora por vezes difíceis para os mais pequenos, constituem momentos pedagógicos importantes para o desenvolvimento de competências socio emocionais, como a paciência, o autocontrolo e o respeito pelas regras e pelos pares (Marques et al., 2024).

Um exemplo particularmente marcante foi o do Z., uma criança que nem sempre se envolvia espontaneamente em propostas dirigidas. Contudo, neste momento, foi visível, desde o início, a sua motivação e entrega na atividade, uma vez que mostrou sinais consistentes de bem-estar e envolvimento combinados: motivação, foco, prazer e persistência na realização das tarefas. Desta forma, no decorrer da atividade revelou numa presença ativa e motivada ao longo de todo o percurso, tendo em conta que não só demonstrava interesse e vontade em realizar o percurso mais do que uma vez, como também o realizava criteriosamente sem falhar um único posto. Este entusiasmo revelou não só uma maior segurança interior e autonomia, mas também um elevado grau de envolvimento, ou seja, a sua atenção estava totalmente capturada pela atividade, atuando com iniciativa, intenção e concentração (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005). Para além disto, interagiu criativamente com os materiais, como no posto da bola de borracha, onde experimentou diversas formas de lançar a bola e testou noções espaciais, evidenciando a importância de propostas que respeitem os tempos individuais e promovam a liberdade de ação.

Num dos momentos de exploração livre, o Z. transformou uma estrutura do circuito na sua “casa”, utilizando os materiais de forma expressiva (como se pode observar na Figura 2). Esta apropriação do espaço e dos objetos evidencia como a brincadeira livre está profundamente ligada à construção da identidade e ao desenvolvimento da imaginação. Na brincadeira simbólica, as crianças constroem papéis, narrativas e entendem o mundo a partir da imaginação, criando estruturas internas que refletem quem são e como se relacionam com os outros e com o espaço (Silva & Pasqualini, 2022). Ao transformarem o ambiente e os materiais conforme a sua criatividade, as crianças expressam aspetos individuais e culturais, demonstrando que o brincar é simultaneamente um processo de autodescoberta e de integração social.

Figura 2

Envolvimento do Z. na Gincana



Após o cumprimento do percurso individual, foi dada liberdade às crianças para escolherem se continuavam a realizar o circuito ou se preferiam explorar outros materiais disponíveis, o que permitiu respeitar os diferentes ritmos, interesses e estilos de aprendizagem presentes no grupo. A gincana revelou-se uma proposta altamente significativa, conjugando movimento, imaginação e liberdade de ação. Através da observação do Z. e do restante grupo, tornou-se evidente o respeito que deve existir pelos ritmos individuais de cada criança, potenciando aprendizagens integradas e autênticas (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009). Ao longo de todo o percurso, o papel do educador revelou-se crucial enquanto mediador, organizando o ambiente e o tempo de forma a equilibrar momentos estruturados com espaços de exploração livre, garantindo que todos os participantes se sintam incluídos e respeitados (Marques et al., 2024).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este segundo subcapítulo apresenta duas ações desenvolvidas na valência de EPE durante a PES, que relatam a importância de um espaço adaptado ao grupo de crianças, mas também o modo como a inserção de novos materiais pode ser significativa no desenvolvimento das crianças. No decorrer da PESEP, a mestranda percebeu algumas situações relacionadas com o espaço físico e materiais que dificultavam a autonomia e limitavam as experiências e as brincadeiras das crianças. Além disso, muitas áreas estavam escondidas ou subdivididas, o que fazia com que as crianças perdessem o interesse em explorá-las.

No decorrer da PESEP, a diáde usou a plataforma digital *padlet* (https://padlet.com/beatavares7/o_mundo_da_alegria), uma plataforma que se tornou num conceito inovador no mundo da EPE, com o intuito de divulgar o que se sucedia na escola com as famílias. O *padlet* trata-se, por isso, de uma plataforma digital interativa que funciona como um quadro livre (tela em branco), permitindo que os utilizadores da mesma possam fazer publicações diferenciadas (fotos, vídeos, textos, áudios, links, entre outros) (Gianini, 2017). Trata-se, por isso, de uma plataforma flexível e colaborativa (Luz, 2016, citado por Rocha & Costa, 2021), que possibilita a interação entre sujeitos e um acompanhamento direto. A partir da configuração e personalização do layout, este pode-se converter numa plataforma educacional, sendo visto como uma oportunidade na aprendizagem e na avaliação (auto e hétero) (Gianini, 2017). Por conseguinte, as mestradas elaboraram a plataforma focada e pensada nas famílias, com o intuito das mesmas acompanharem o dia-a-dia das crianças, com a nossa presença. De facto, para as mestradas esta plataforma tornou-se numa ferramenta deveras significativa, uma vez que permitiu uma aproximação real a cada família e a cada meio, auxiliando as mesmas na reflexão de tudo o que tinham idealizado / concretizado.

3.2.1. REESTRUTURAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

Com o intuito de ser realizado um projeto de Investigação, foi necessário, primeiramente, reconhecer uma problemática e verificar uma solução (Estrela, 1994). Desta forma, como o grupo de crianças continha bastantes crianças com três anos, a mestranda percebeu que este apreciava

meticulosamente os momentos de escolha livre, uma vez que tinham muito interesse pelo brincar. Ainda assim, foi perceptível para a mestranda que, nestes momentos, muitas crianças repetiam brincadeiras ou jogos, não dando oportunidade a novas áreas ou materiais. Desta forma e após a visualização da sala de atividades, a mestranda constatou que o ambiente educativo não estava a ser bem aproveitado, o que fazia com que a sala se tornasse confusa e desorganizada. Após uma observação mais minuciosa, verificou-se uma área que não tinha destaque nem relevância na sala (área da expressão plástica), uma outra área que permanecia em dois locais diferentes da sala e por isso não estava conectada (área da biblioteca), mas também materiais soltos, sem organização ao alcance de todas as crianças.

Através desta observação e da problemática identificada, surgiu uma questão fulcral: *Como é que a organização do espaço interior influencia as escolhas das crianças nos momentos de escolha livre?*, que a mestranda procurou por investigar. Consequentemente, foi necessário definir objetivos reais (de investigação e ação), com o principal objetivo de tornar o ambiente educativo mais proveitoso. Assim, considerou essencial analisar a organização das áreas da sala e a distribuição dos materiais, procurando perceber como esta organização influencia as aprendizagens e o envolvimento das crianças. Paralelamente, procurou implementar mudanças concretas no espaço, nomeadamente reestruturando a área da biblioteca, a área da expressão plástica, melhorando ainda o acesso aos materiais por parte das crianças, promovendo a sua autonomia e uma utilização mais consciente dos recursos disponíveis. Neste sentido, a ação prática e a investigação caminharam lado a lado, com o propósito de compreender e transformar o ambiente educativo num espaço intencional, promotor de aprendizagens significativas.

Assim, o objetivo era existir uma melhoria na sala de atividades, a partir da organização da mesma, mas, sobretudo, uma melhoria na vida, nas escolhas e nas brincadeiras das crianças daquela sala. Posto isto, a reestruturação da sala de atividades adveio da necessidade de dar uma nova vida ao ambiente educativo, uma vez que este não ia ao encontro das necessidades das crianças. Desta forma, juntamente com o grupo de crianças foi realizado um mapa conceptual, para que as crianças pudessem identificar as suas áreas e brincadeiras de maior interesse (como é possível observar através da Figura 3). A construção deste mapa foi significativa para o processo, porque foi através dele que as crianças tiveram oportunidade de exprimir livremente as suas vontades e opiniões, tal como defende o Artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF,

ups) os sofás e o computador, e na outra estavam localizados os restantes livros do dia-a-dia (livros utilizados na hora do conto), que estavam situados numa estante perto da zona das mesas, significativamente longe dos sofás e da restante área.

Para que existisse uma maior conectividade e coesão nesta área, foram construídas umas prateleiras novas juntamente com as crianças para criar uma maior conectividade nesta área. A construção destas prateleiras aconteceu a partir de caixas de plástico, disponibilizadas pela senhora que vende fruta ao lado da escola (que foram a base da prateleira), mas também a partir de caixas de cartão pintadas pelas crianças anteriormente (que decoraram as caixas de plástico). Esta atividade das caixas de cartão adveio do interesse do grupo pelo material, mas sobretudo da necessidade de autorregulação das crianças com NAS, uma vez que estas encontravam neste material um espaço de conforto e regulação emocional. Desta forma, as mestrandas utilizaram várias caixas de cartão, de tamanhos diferentes, para que as crianças pudessem explorar livremente autonomamente. Após isso, tiveram oportunidade de pintar as caixas com pincéis construídos através de elementos da natureza. Ao longo de toda a elaboração e criação, foi possível observar um ambiente de grande tranquilidade, prazer por parte das crianças, mas, sobretudo, liberdade emocional para explorar e criar. Paralelamente, o envolvimento foi intenso, com as crianças a demonstrarem curiosidade, concentração e iniciativa no manuseamento dos pincéis e na experimentação com diferentes elementos da natureza (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005). A atividade foi, assim, promotora de uma vivência rica, que aliou expressão criativa ao cuidado com o bem-estar individual, dando abertura à reutilização pois estas caixas acabaram por ser utilizadas variadas vezes após esta atividade.

Depois de as mestrandas perceberem que o material construído com as caixas de cartão fazia sentido para as crianças daquela sala, estas acabaram por entrar no processo de construção das prateleiras já mencionadas anteriormente. O processo de construção das prateleiras envolveu uma participação ativa e entusiasta das crianças (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005). As abas das caixas de cartão foram recortadas pelas mestrandas, de modo a serem colocadas nas partes laterais das caixas de plástico com trapilho, com o intuito de decorarem as novas prateleiras. Para isto, as crianças utilizaram cabos de pincéis para fazerem pequenos furos na zona posterior e inferior das abas, para que depois o processo da utilização do trapilho fosse facilitado. É importante realçar que, ao longo de toda a concretização das novas prateleiras, as

crianças estiveram focadas, cooperativas e persistentemente interessadas, sendo que a colocação do trapilho no meio dos "furinhos" (O) ou "buraquinhos" (S) foi a parte preferida. Demonstraram, assim, autonomia, iniciativa e orgulho pelas suas contribuições, o que refletiu um elevado envolvimento. Ao mesmo tempo, o sentimento de pertença, a valorização das suas decisões e a sensação de serem parte integrante de uma mudança concreta no espaço contribuíram para um estado emocional positivo, marcado por confiança, entusiasmo e bem-estar partilhado (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005).

Com as prateleiras prontas, as crianças procederam à elaboração da sua personagem preferida para decorar, com um toque pessoal, estes novos objetos da sala. Estas prateleiras foram, posteriormente, presas à parede (junto dos sofás) pela educadora cooperante, que acompanhou a mestranda ao longo de toda esta reestruturação. A educadora cooperante acompanhou as mestrandas em todo o percurso, sendo que se revelou também participante quando, em tríade, eram decididas as ações pedagógicas a tomar nas planificações seguintes de modo a dar resposta ao grupo de crianças. A partir do momento em que esta área se fundiu, esta transformação representou um ponto de viragem claro no modo como as crianças se relacionavam com esse espaço, como se pode observar através da Figura 4. A mestranda observou uma incrível mudança nas atitudes das crianças do grupo, uma vez que esta área começou a ser, pela primeira vez, uma das escolhas mais frequentes. Esta mudança traduziu-se num aumento significativo da frequência e da qualidade das interações com os livros. As crianças passaram de um estado de desinteresse e ausência, para uma participação ativa, motivada e envolvida, uma vez que antes da remodelação as crianças não tinham interesse pela área e, por isso, não a exploravam (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005).

Figura 4

Nova área da biblioteca



Após esta reestruturação, observou-se uma maior permanência no espaço, através de comportamentos de leitura simbólica, partilha entre pares e expressões de bem-estar. A reestruturação da área da biblioteca revelou-se uma ação profundamente transformadora, tanto no ambiente físico como no envolvimento emocional e cognitivo das crianças. Ao participarem ativamente em todo o processo, da pintura das caixas à construção das prateleiras, as crianças sentiram-se valorizadas e parte do processo. Este sentimento de pertença e coautoria contribuiu diretamente para o bem-estar e envolvimento observados após a renovação do espaço (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005).

Seguidamente, foi estabelecido o objetivo de integrar novos materiais na sala de atividades. De facto é importante existir uma reflexão acerca dos materiais escolhidos, pois devem ir ao encontro de certos critérios como “qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). A partir deste objetivo foram integrados dois jogos de identificação e um jogo sensorial. Os jogos de identificação foram realizados pela mestranda (com o intuito de surpreender as crianças), pois, no mapa conceptual, uma das crianças referiu que “Era boa ideia ter jogos com as caras dos amigos” (A.B.).

O jogo sensorial inspirado na necessidade de regular as crianças com NAS, promoveu a autorregulação das mesmas através da exploração sensorial. Neste contexto e neste grupo, tal como referido anteriormente, estavam incluídas três crianças com NAS, sendo que duas das três tinham crises regulares onde só acalmavam com um material sensorial que as acalmasse ou deixasse confortáveis. Para a elaboração deste jogo, as crianças necessitaram de colocar diversos elementos (sal, botões, bolinhas de lã, feijão, arroz, grão-de-bico, farinha, rolhas de cortiça, pedras, arroz, entre outros) dentro de diversos balões, para depois perceberem a que imagem corresponde cada balão. O objetivo inicial era ter um elemento por balão, no entanto, no decorrer da elaboração, com o envolvimento das crianças, as mesmas consideraram entusiasmante colocar variados elementos no mesmo balão para que tivesse diferentes texturas, tal como é possível perceber através da seguinte nota de campo.

A inserção do jogo sensorial de hoje surgiu através de uma observação realizada a uma atividade da terapeuta da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Ela trouxe para a sala pequenos balões com farinha para as crianças com NAS. O M.S. ficou

tão entusiasmado e interessado nestes novos elementos que acabou por rebentá-los nessa tarde com a euforia (6 de janeiro de 2025).

Através desta nota de campo, a mestranda teve a necessidade de revestir os balões elaborados pelas crianças por outros balões, para que o jogo fosse conservado. É importante ressaltar que as crianças estiveram envolvidas neste jogo desde a sua criação, uma vez que o objetivo final seria associar cada balão a cada imagem, além da sua exploração sensorial. Desta maneira, com a inserção dos novos jogos, a mestranda sentiu necessidade de alterar o local dos materiais sensoriais e dos jogos, uma vez que não estavam ao alcance de todas as crianças.

Como referido anteriormente, tratava-se de um grupo que continha bastantes crianças com três anos e, por isso, no decorrer da PESEP foi possível observar que a sala de atividades não estava preparada para as crianças mais pequenas. Efetivamente, cada criança deve ser “capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36). Infelizmente, existiam muitos materiais inalcançáveis para estas crianças, fazendo com que não tivessem a mesma variedade de brincadeiras que as outras crianças. No entanto, com a mudança dos livros para a nova área, surgiu a possibilidade de realocar os materiais sensoriais e os jogos na antiga prateleira, fazendo com que todas as crianças pudessem alcançar estes materiais. A partir do momento em que estes materiais se tornaram mais visíveis, a mestranda observou uma diversificação nas brincadeiras de cada criança, uma vez que a partir daquele momento, todas começaram a ter acesso a todos os materiais disponíveis na sala, tornando o espaço mais inclusivo e estimulante.

Em todas as propostas mencionadas e elaboradas, as quatro fases da MIA estiveram sempre presentes, uma vez que num primeiro momento a mestranda observou o ambiente educativo e ao longo de todo o processo observou os comportamentos das crianças, com o intuito de perceber o que necessitava de ser alterado; após a observação, a mestranda planificou com base naquilo que observou que as crianças necessitavam; passando assim para a ação, que tornou real tudo o que outrora tinha estado apenas em planificações, trazendo muitas vezes entraves e noutras tantas surpresas; num momento final, foi sempre importante refletir a importância daquela mudança e diferença que fez na vida das crianças.

Outra contribuição para a organização do espaço físico relacionou-se com a área da expressão plástica, uma vez que a mestranda foi percebendo que as crianças tinham muito interesse pelo desenho e por atividades artísticas, no entanto esta área não estava evidenciada na sala de atividades. A área em questão estava pouco destacada, uma vez que o cavalete permanecia fechado, não dando, por isso, oportunidade às crianças de o utilizarem quando quisessem. Desta forma, a mestranda estabeleceu o objetivo de reorganizar esta área com a finalidade de dar oportunidade às crianças de escolherem os seus materiais e experimentarem técnicas diferenciadas que estimulassem a experimentação e a criatividade (Piaget, 1990). Para que isto acontecesse, a mestranda dialogou com as crianças sobre a possibilidade da existência desta área (uma vez que até ao momento a mesma existia, mas não estava evidenciada), tal como é possível perceber pela seguinte nota de campo.

Hoje, durante a manhã, remodelamos, finalmente, a área da pintura. Antes deste momento, as crianças tiveram oportunidade de dar a sua opinião sobre onde deveria ficar a área (dentro ou fora da sala), uma vez que daquela forma não poderia continuar. Para além disso, as crianças deram excelentes ideias de materiais que poderiam ser integrados na nova área e na nova “caixa de materiais” que eles iam construir (9 de dezembro de 2024).

A partir da anterior nota de campo foi possível perceber que as crianças ficaram muito entusiasmadas com a conversa, sendo que sugeriram criar uma “caixa de materiais” (L), no qual poderiam ser armazenados todos os materiais de pintura, como os “pincéis de lã” (D) ou os “pincéis da natureza” (A.B), que foram anteriormente utilizados. Para além disto, a O. deu a sugestão de criarem um novo material para a sala de atividades denominado de “carimbos de esponja”, em variadas formas como flores, animais ou outros elementos. A partir desta sugestão, as mestrandas organizaram os materiais necessários (esponja e paus de gelado) para que esta ideia fosse concretizada. Desta forma, as crianças tiveram a oportunidade de desenhar as personagens/ elementos que pretendiam na esponja, para que depois fossem criados os carimbos de esponja. Com a construção dos carimbos de esponja, as crianças elaboraram a caixa dos materiais, também a partir da sugestão do grupo, para que a área ficasse completa e funcional. Esta valorização da opinião da criança é extremamente significativa na evolução da mesma, uma vez que é reconhecida como “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016,

p. 12). De facto, a “criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (UNICEF, 2019, p. 13).

A reorganização da área da expressão plástica representou, assim, uma mudança significativa na valorização das iniciativas das crianças e na promoção da sua autonomia. Com o cavalete permanentemente disponível, foi possível garantir que duas crianças pudessem pintar simultaneamente, escolhendo os materiais que pretendem utilizar de forma livre e autónoma, sem dependerem da intervenção constante do adulto. Esta transformação não só fortaleceu o envolvimento das crianças nas decisões do espaço, como também fomentou a sua criatividade, iniciativa e capacidade de autorregulação, elementos essenciais para um ambiente educativo participativo e respeitador da infância.

Ao longo de toda a *reestruturação da sala de atividades*, os métodos visuais (imagens e vídeos) e gravações de áudios foram cruciais, uma vez que se tratava de um processo de mudança. Desta forma, estes registos realizados pela mestranda, continham “informação visual disponível” (Máximo-Esteves, 2008, p. 90) que poderiam ser revistos e analisados após o momento de captura. Tendo em conta que as crianças não têm as mesmas capacidades verbais comparativamente aos adultos, os métodos visuais são considerados significativos na investigação, uma vez que a partir dos mesmos as crianças podem ser escutadas e tidas em atenção (Sarmiento, 2014). De facto, a investigação-ação revelou-se uma metodologia fundamental neste percurso, permitindo uma abordagem cíclica e reflexiva, que integrou observação, planificação, ação e reflexão. Este processo possibilitou uma transformação significativa não apenas no ambiente educativo, mas também nas práticas pedagógicas da mestranda, destacando a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação no trabalho do/a educador/a. Como reflexão desta alteração do espaço, a mestranda pretendia realizar uma entrevista com as crianças sobre as alterações existentes no espaço, mas por falta de disponibilidade e incompatibilidade de horários, não foi possível ser realizada. De qualquer das formas, esta entrevista teria sido uma técnica significativa, uma vez que seria perceptível o impacto da reestruturação na vida das crianças, com a participação determinante de um pequeno grupo de crianças, através da voz própria das mesmas. Na entrevista, o foco seria sempre a criança sendo que, no decorrer da mesma, a mestranda pretendia apresentar imagens referentes ao antes e depois, com o intuito de auxiliar as crianças na comunicação verbal (Oliveira-Formosinho, 2008).

Em modo de conclusão, as alterações implementadas na organização do espaço e dos materiais revelaram-se fundamentais para potenciar a autonomia das crianças, permitindo-lhes fazer escolhas, tomar decisões e explorar de forma mais livre e significativa. Ao mesmo tempo, estas mudanças favoreceram a diversificação das oportunidades de aprendizagem, proporcionando contextos mais ricos, desafiantes e ajustados aos interesses do grupo, que contribuíram para o desenvolvimento global das crianças e para uma vivência mais ativa e participada no ambiente educativo.

3.2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: EXPLORADORES DOS PAÍSES

O projeto intitulado *Exploradores dos Países*, foi desenvolvido com as crianças ao longo de toda a PESEP. Como um projeto se define como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3), através desta metodologia, foi possível que as crianças conhecessem afincadamente cada cultura presente na sala. Desta forma, este projeto surgiu de um interesse do grupo, nomeadamente, de uma questão pertinente de uma criança portuguesa sobre a comida de uma criança indiana, no momento do lanche. A O. reparou que o F. estava a comer uma comida diferente e questionou: *“O que é que estás a comer F?”*.


Numa primeira fase, na definição do problema, foi crucial identificar a problemática e definir o que as crianças já sabiam sobre cada cultura, com o intuito de definirmos o nosso ponto de partida. A partir daí, surgiu a questão do que o que as crianças já sabiam sobre as culturas presentes na sala. Através desta surgiram respostas como: *“O N., o F., o Y. e a K. trazem comidas diferentes” (todos); “Eles são indiana” (G.); “Eu tenho um livro sobre o mundo” (O.); “A pele deve ser mais escura” (L.); “O F. traz chips” (G.)*. A partir desta questão, a mestranda percebeu que as crianças denotaram, de antemão, a existência de comidas diferentes ao lanche, dado que eram os únicos alimentos que as crianças traziam de casa, mas também perceberam que existiam diferenças na cor de pele e na língua.

Após a definição da problemática, a díade dialogou com as crianças com o intuito de elaborarem uma tabela, com questões orientadoras, de acordo com aquilo que queriam descobrir (observar

Figura 5). Esta tabela, permitiu planear, registar e acompanhar o trabalho realizado, promovendo a sua autonomia, organização e participação ativa com o apoio do educador. Com esta orientação, as crianças aprendem a gerir as suas tarefas e a desenvolver competências essenciais (Folque, 2012). Deste modo, nesta tabela foram colocadas as seguintes questões: Como surgiu? O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber? e, Como vamos mostrar?.

Figura 5

Tabela com questões orientadoras

EXPLORADORES DOS PAISES	
<p>COMO SURTIU?</p> <p>Durante a hora do lanche, a O repouso que e G estava a comer uma comida diferente e questionou:</p> <p>"O que é que estás a comer, F?"</p> <p>Após isso, falámos com o grupo sobre a possibilidade de fazermos um projeto.</p>	<p>O QUE SABEMOS?</p> <p>"O F faz chips" G "Roma" L "O N, F, Y e a K trazem comidas diferentes" Tadeu "Eles são Indiana" G "Eles são da Índia ou de Bangladesh" O "Eu tenho um livro sobre o mundo" O "A póte deve ser mais escura" L "Eu tenho uma boneca de pele escura, que quando éne visto uma roupa parece uma menina da Índia" O</p>
<p>O QUE QUEREMOS SABER</p> <p>"Comida de F" O "Brincadeiras novas e jogos" L "Que roupa usam" O "Que desenhos fazem" L "Que apito usam" O "Com o que é que brincam" O "Se a festa é igual aqui" B "Sapatos e maquiagem" G "Joias" A O</p> 	<p>COMO VAMOS SABER</p> <p>"Pedir às famílias que não são do nosso país para virem falar e fazer comida" O "Pesquisar no computador" L "Eu tenho um livro com jogos dos outros países" G "Pedir roupas" G</p>
	<p>COMO VAMOS MOSTRAR</p> <p>"Colocar no teto da sala" A B "Com desenhos" G "No parede" Tadeu "No parede" G "No parede" L</p>

Assim, com o intuito de programar o desenvolvimento do trabalho, surgiu a questão "O que queremos saber?", sendo que as crianças foram questionadas sobre o que queriam saber mais sobre os países da sala, nomeadamente Índia e Bangladesh (escolha deles), o que posteriormente acabou por alargar para as restantes culturas presentes na sala, nomeadamente, Brasil, Portugal e Cabo Verde. Desta forma, surgiu um interesse em saber mais sobre a comida, brincadeiras e jogos, maquilhagem, joias, desenhos e as roupas dos demais países. Para além disto, surgiu a questão "Como vamos saber?", à qual existiram resposta como "Pedir às famílias que não são do nosso país, para virem falar e fazer comida" (O.); "Pesquisar no computador" (L.); "Eu tenho um livro com jogos de outros países" (O.); "Pedir roupas" (G.). Numa terceira fase, foi questionado às crianças sobre como o projeto poderia ser mostrado às famílias e/ou comunidade escolar, sendo que as mesmas mencionaram "paredes", "desenhos", "teto da sala", "corredor", entre outros. Ao longo da tabela é possível identificar cores diferentes (que correspondem a crianças diferentes). Importa salientar que os nomes foram sublinhados com a cor que as crianças escolheram, de modo a conseguirem identificar o que querem saber.

Após isto, o par pedagógico sentiu a necessidade de elaborar um panfleto, com o objetivo de dar a conhecer o projeto às famílias, mas também informar acerca da criação de um *padlet* onde poderiam acompanhar as atividades que estavam a ser desenvolvidas com as crianças. No panfleto foi pedido, às famílias, que fizessem uma pesquisa com as crianças sobre o seu país natural, para que depois as crianças pudessem apresentar essas pesquisas ao grupo. Como as pesquisas recebidas não foram suficientes, foram iniciadas as pesquisas na sala realizadas no computador, em pequenos grupos. Inicialmente, foram feitas pesquisas sobre a Índia e Bangladesh, sendo que, após esta pesquisa existiu uma apresentação ao grupo daquilo que tinham descoberto e, as restantes crianças, fizeram o registo do que aprenderam. Após estas descobertas, das roupas, comidas e mandalas, o grupo demonstrou vontade em construir uma mandala. Posteriormente, as crianças quiseram desenhar as bandeiras dos Países sobre a qual estavam a recolher pesquisas e começaram a colocar as evidências das experiências educativas no possível mural (mas não ainda de forma organizada).

Tendo em consideração uma das sugestões das crianças “Pedir às famílias que não são do nosso país, para virem falar (...)”, as mestrandas optaram por convidar as famílias para falarem sobre os países com o grupo. Para a realização da mini entrevista, existiu a criação do guião, realizado em conjunto com as crianças. Nesta viagem pelas culturas, protagonizada por duas famílias indianas (únicas que aceitaram), as crianças tiveram oportunidade de realizarem várias questões, nomeadamente se “têm florestas ou desertos?”, “como são as roupas?”, “têm brinquedos?”, “existem meios de transporte?”, “usam palitos, talheres ou as mãos para comer?”, “todas as pessoas têm casa? como são as casas?” e “as escolas são iguais?”.

Após a entrevista, as sugestões das crianças foram tidas em consideração e procedeu-se à elaboração das novas roupas para a Área da Casinha, nomeadamente as “Roupas de outros países” (uma vez que se integrava numa das sugestões dadas no mapa conceptual realizado no início da investigação, mas também na tabela dos *Exploradores dos Países*). Essas roupas seriam colocadas na área da casinha, pois é a partir desta área que as crianças exploram, maioritariamente, o faz de conta, através de atividades de imitação de papéis sociais presentes no quotidiano, como a vida familiar (Oliveira-Formosinho, 2013).

A elaboração destas roupas adveio de uma atividade com lençóis brancos e tinta congelada, que, conseqüentemente, resultou em lençóis bastante coloridos. Após isto, as crianças tiveram oportunidade de escolher as peças de roupa que pretendiam criar, consoante aquilo que estava em falta na área da casinha, mas também consoante o que pesquisaram e elaboraram-nas numa mini máquina de costura, com a ajuda das mestrandas. A partir do momento em que as roupas começaram a ganhar forma, as crianças optaram por utilizá-las no momento de escolha livre, onde o principal objetivo é brincar. A partir desta brincadeira, algumas crianças manifestaram a sua vontade em fazer um desfile com as novas roupas, sendo que todas acabaram por concordar com esta sugestão, tal como é possível observar através da Figura 6. Este desfile foi significativo para as crianças porque desenvolveram valores como independência, criatividade e improviso.

Figura 6

Roupas de outros países



Esta atividade, de um modo geral, teve um impacto muito grande nas crianças, uma vez que a partir da mesma desenvolveram variadas competências, tais como - Criatividade: desde a pintura dos lençóis até à criação de roupas; Autonomia e tomada de decisões: uma vez que escolheram as peças de roupa que queriam criar e sentiram-se responsáveis pelas suas decisões, o que fortaleceu a capacidade de autonomia; Trabalho em equipa: tendo em conta que, nos variados momentos, existiu interação e ajuda com os colegas, sendo que o apoio das mestrandas fomentou o espírito de ajuda e colaboração; Resiliência e a paciência: a utilização de uma mini máquina de costura, fomentou estas competências pois exigiu concentração e persistência; Confiança: usar as roupas criadas por elas e sugerir o desfile ajudou-as a expressar-se e a ganhar autoconfiança; Empatia e socialização: a utilização coletiva das roupas e a partilha na brincadeira permitiram que as crianças se conectassem, promovendo o respeito pelos outros; Organização:

através da ideia do desfile, o mesmo mostrou que as crianças conseguiram transformar uma brincadeira espontânea num evento, o que estimulou a capacidade de organização.

Com esta atividade, é possível compreender que todos os momentos criativos da criança se desenvolvem através do seu pensamento e imaginação, nomeadamente nos momentos de faz de conta (Lopes da Silva et al., 2016). O faz de conta é algo muito relevante para as crianças porque se trata de “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). De facto, a expressão dramática tem um papel determinante no desenvolvimento do ser humano, ao longo da vida, uma vez que “é um dos meios mais valiosos e completos de educação” (Sousa, 2003, p.33).

Posteriormente à criação das roupas de outros países, as crianças tinham vontade de explorar e pesquisar mais sobre os restantes países, por isso, voltaram a fazer pesquisas sobre o Cabo Verde, Brasil e, por último, Portugal, sendo que as restantes crianças, após a apresentação, fizeram mais registos daquilo que aprenderam. Para além disto, numa das semanas intervenientes ao projeto, durante o momento do acolhimento (em substituição ao Orelhudo), foi apresentado às crianças uma música/estilo musical de cada país da sala. Assim como é possível identificar nas OCEPE, “a abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 54).

Após todas as pesquisas e com o projeto praticamente finalizado, as crianças continuavam a questionar as brincadeiras e jogos que eram realizados nos outros países, por isso, a díade estruturou uma mini exposição. Esta exposição foi baseada nos “*Children’s Games*” do fotógrafo, Francis Alÿs, que apresenta vídeos sobre brincadeiras/jogos de todo o mundo. Após a seleção de determinados vídeos do fotógrafo, os mesmos foram apresentados às crianças, sendo que no final da apresentação fizeram um registo da sua brincadeira/jogo preferido. Após este registo, as crianças tiveram oportunidade de experimentar três jogos/brincadeiras tradicionais do Afeganistão (com paus e pneus), da China (com cordas) e do Reino Unido (com giz comestível realizado com as crianças anteriormente). Esta experiência evidenciou o jogo como um instrumento central de expressão cultural, aprendizagem e participação, sendo que ao explorar

brincadeiras de diferentes países, as crianças ampliaram a sua compreensão do mundo e afirmaram-se como protagonistas curiosas e investigadoras, num ambiente que valoriza a escuta, a diversidade e o brincar como direito fundamental. De facto, o jogo define-se como um “fenómeno universal, presente em todas as épocas e civilizações” (Serra, 1999, p. 1), que evidencia a sua importância ao longo do percurso histórico e civilizacional. Para além de ser um direito fundamental, o jogo é um instrumento essencial para o desenvolvimento da criança, permitindo que o/a educador/a possa apoiar no crescimento pessoal e na sua aprendizagem (Retondar, 2007). Neste género de jogos/brincadeiras foi possível explorar os diferentes pressupostos, já descritos (cf. capítulo um).

Tal como referido anteriormente, a partir das pesquisas realizadas aos países da Índia e do Bangladesh, foi iniciada a construção de uma mandala indiana, utilizando um arco e trapilhos. A atividade de construção de uma mandala indiana, inspirada nas culturas da Índia e do Bangladesh, revelou-se uma experiência sensorialmente rica e culturalmente significativa. Através do uso destes materiais, as crianças desenvolveram a concentração, a coordenação motora fina e a criatividade. Esta prática promoveu ainda momentos de calma e expressão livre, estando alinhada com o valor simbólico e educativo das mandalas, frequentemente utilizadas como exercícios de atenção e exploração estética (Marshall, 2003).

Como forma de valorizar a multiculturalidade presente no grupo de crianças e de reforçar a relação entre a instituição e as famílias, foi organizado um almoço intercultural com a participação ativa das famílias. Para isso, foi elaborado um segundo panfleto, com o intuito de convidar cada família a trazer um prato típico do seu país ou região, permitindo uma partilha rica de sabores, histórias e tradições. Esta atividade teve como objetivos promover o respeito pela diversidade cultural, fomentando o sentimento de pertença e o envolvimento das famílias na vida do JI. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a participação das famílias é essencial para uma pedagogia participativa, pois permite que as crianças vejam a sua cultura representada no ambiente educativo, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. Além disso, esta iniciativa permitiu trabalhar valores como o respeito, a escuta e a curiosidade, promovendo aprendizagens significativas num contexto autêntico e afetivo. Como referem Lopes da Silva et al. (2016), a criança aprende no e com o ambiente que a rodeia, sendo fundamental proporcionar momentos reais de vivência comunitária que respeitem e integrem as suas origens culturais. O convívio

informal entre todas as famílias também contribuiu para uma aproximação escola-família e para o sentimento de pertença e de inclusão na sociedade.

Para finalizar o projeto e valorizar todo o percurso vivido pelas crianças, foi criado um mural de exposição (com as principais produções, descobertas e momentos significativos do projeto) para dar continuidade à ponte criada entre a escola e as famílias (como se pode observar na Figura 7). Este mural teve como objetivo dar visibilidade ao processo de aprendizagem e envolvimento do grupo, promovendo o reconhecimento da comunidade educativa e das famílias. Para além de tornar visível o trabalho realizado, este espaço permitiu às crianças revisitar as suas experiências, partilhar com orgulho as suas criações e reforçar o sentimento de pertença e valorização cultural. O mural funcionou, assim, como um aspeto crucial de documentação pedagógica.

Figura 7

Mural de exposição



“Documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura. O processo de documentação requer observar, escutar, selecionar, interpretar documentos e projetar” (Oliveira-Formosinho, 2013 p. 132). Assim, a documentação pedagógica assume-se como uma estratégia que visa reconhecer, valorizar e tornar visíveis as ações e aprendizagens dos sujeitos no contexto educativo. Esta prática possibilita uma leitura partilhada e significativa das experiências vividas, promovendo a compreensão mútua entre crianças e adultos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Desta forma, ao longo de todo o projeto a observação serviu de base para uma recolha sistemática e intencional de registos pedagógicos, que vão desde produções individuais e coletivas das crianças a notas de campo, planificações e diários de bordo dos próprios educadores. Esta recolha

cuidadosa de momentos significativos, tanto a nível individual como do grupo, contribuiu para a construção de uma documentação pedagógica que, para além de organizar e interpretar informação, representa um verdadeiro processo de escuta da criança (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2008).

Ao longo do desenvolvimento do projeto *Exploradores dos Países*, valorizou-se a criança como protagonista da sua aprendizagem e coautora do conhecimento construído em contexto educativo. Desta forma, foi possível observar níveis muito elevados de envolvimento e bem-estar por parte do grupo, ainda que algumas crianças se tenham destacado de forma particular. Desde a fase inicial, quando foi identificada a problemática, até ao momento da apresentação final, as crianças participaram de forma ativa, expressiva e autónoma. O envolvimento foi evidente na forma como contribuíram com ideias, onde demonstraram iniciativa e criatividade, mas também concentração e persistência, sendo que o bem-estar manifestou-se na alegria com que viveram cada etapa, na liberdade para tomar decisões e na valorização das suas culturas e experiências (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005). O clima emocional positivo, aliado ao sentimento de pertença e reconhecimento, permitiu que as crianças se sentissem seguras, felizes e emocionalmente disponíveis para aprender e partilhar. De facto, este envolvimento foi especialmente notório nas crianças que, noutras situações, se mostravam mais reservadas, mas que encontraram neste projeto um porto seguro e uma oportunidade de se expressarem e assumirem um papel ativo.

Ao longo da atividade, a mestranda demonstrou uma postura pedagógica altamente envolvente, caracterizada por atitudes de escuta ativa, empatia e valorização constante das crianças. Utilizou um tom de voz encorajador, promoveu o contacto visual e mostrou-se sempre disponível para responder às necessidades e interesses do grupo (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009). O bem-estar ao longo do projeto foi atingido porque a devida atenção ao meio permitiu que o/a educador/a apoiasse mais eficazmente as interações entre a criança e o seu ambiente de desenvolvimento. Por conseguinte, tornou-se mais capaz de adaptar a sua intervenção de forma sensível e contextualizada, ao recolher dados sobre o contexto onde a criança cresce, como as suas características individuais, culturais e sociais (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

REFLEXÃO FINAL

O percurso realizado ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES) revelou-se uma experiência transformadora, tanto do ponto de vista pessoal como profissional. Ao longo do estágio, a mestranda deparou-se com diferentes desafios, tendo sido convidada a confrontar expectativas, reformular concepções e repensar o seu papel enquanto futura educadora de infância. Para além disto, a mestranda reconheceu a relevância da articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado e a prática pedagógica vivenciada. A investigação realizada permitiu-lhe compreender de forma mais profunda o valor da observação sistemática, da escuta ativa e da intencionalidade pedagógica na construção de contextos educativos ricos e inclusivos.

Inicialmente, a adaptação ao contexto de creche não se revelou fácil, tendo a mestranda sentido um desfasamento entre a realidade experienciada e as expectativas criadas com base em experiências anteriores. No entanto, com o desenrolar da prática, foi possível estabelecer uma ligação progressiva com o grupo, com a equipa educativa e com o próprio ambiente institucional, permitindo uma imersão mais consciente e significativa no quotidiano das crianças. A prática supervisionada permitiu, ainda, aprofundar o entendimento da importância do brincar livre e da organização intencional dos espaços educativos, uma vez que a ausência de tempo e espaço dedicados à brincadeira era significativa. Embora o brincar faça parte da natureza da criança, foi constatado que a organização do espaço e a predominância de atividades dirigidas inibiam esse potencial exploratório. De facto, para crianças pequenas, os momentos de liberdade e as rotinas previsíveis são mais estruturantes do que as atividades dirigidas (Portugal, 2000). Através da observação atenta e da intervenção refletida, a mestranda foi reconhecendo o potencial pedagógico do ambiente e a necessidade de garantir tempo, espaço e liberdade para que as crianças explorem, descubram e se desenvolvam ao seu próprio ritmo. A reorganização do espaço interior, bem como a valorização do exterior como extensão da sala, surgiram como estratégias fundamentais para a promoção da autonomia, da curiosidade e do bem-estar infantil.

Esta constatação reforçou na mestranda a missão de, enquanto futura educadora, criar contextos de verdadeira liberdade para brincar, uma liberdade acompanhada por um olhar atento, mas não intrusivo (Ferreira et al., 2021). Na exploração do brincar heurístico e da gincana, foi compreensível

o poder da exploração espontânea, onde objetos simples ganham complexidade e se tornam oportunidades de aprendizagem ricas (Araújo, 2018; Goldschmied & Jackson, 2023). Desta forma, a mestrande ao invés de assumir um papel de facilitadora direta, assumiu o de observadora comprometida, permitindo à criança crescer em autonomia e iniciativa.

Por outro lado, a partir da PESEP, foi possível identificar problemáticas relacionadas com o desaproveitamento do ambiente educativo e desenvolver estratégias para tornar este espaço mais funcional, atrativo e inclusivo. Também a partir desta prática, a mestrande obteve um desenvolvimento profissional significativo, uma vez que foi capaz de identificar uma lacuna no contexto e desenvolver uma investigação com o intuito de melhorar a vida das crianças. Ao longo do processo, verificou-se que uma organização intencional e estruturada do ambiente educativo tem um impacto direto no comportamento, nas escolhas e nas aprendizagens das crianças. A reorganização de áreas, como a área da biblioteca e a área da expressão plástica, assim como a introdução de novos materiais e elementos acessíveis estimularam a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças. Estas alterações, realizadas de forma colaborativa, com a participação ativa do grupo, demonstraram a importância de valorizar as opiniões das crianças enquanto protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Este percurso formativo, sustentado na metodologia de investigação-ação, revelou-se fundamental para o desenvolvimento de uma prática crítica, ética e centrada na criança. Este processo possibilitou uma transformação significativa não apenas no ambiente educativo, mas também nas práticas pedagógicas da mestrande, destacando a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação no trabalho do educador. Também no contexto de EPE, a mestrande experienciou desafios e oportunidades distintas, tendo destacado a importância da Metodologia de Trabalho de Projeto na construção de aprendizagens significativas. A implementação do projeto *Exploradores dos Países* ilustrou a capacidade das crianças em participar ativamente no processo educativo, permitindo à mestrande valorizar ainda mais o papel do educador como mediador da curiosidade e do pensamento crítico das crianças.

Ao analisar criticamente ambos os contextos, a mestrande deparou-se com a importância da organização do espaço físico. Ao comparar as diferentes salas, percebeu como a clareza na separação das zonas de brincar, comer e descanso influencia positivamente a previsibilidade e o bem-estar das crianças (Post & Hohmann, 2007). A EPE desempenha um papel essencial no

desenvolvimento integral das crianças, sendo que fornece um ambiente seguro, de aprendizagem e interação social que promove competências cognitivas, emocionais e sociais. Contudo, o ambiente educativo, enquanto recurso pedagógico, nem sempre é aproveitado por inteiro. Posto isto, a organização do espaço e a intencionalidade na disposição dos materiais e áreas podem influenciar significativamente as escolhas das crianças durante os momentos de escolha livre, impactando diretamente o seu desenvolvimento. Outra reflexão relacionou-se com a exposição precoce e excessiva aos ecrãs, que também levantou preocupações na mestranda. A substituição do ruído natural das interações pelo silêncio passivo frente ao ecrã demonstra a urgência de repensar as rotinas e práticas no contexto educativo (Marques et al., 2024). Ao invés disso, os momentos de leitura em ambas as salas, confirmaram que as crianças respondem com entusiasmo a experiências autênticas, significativas e partilhadas.

Refletir sobre estas vivências permitiu à mestranda tomar consciência da importância de um ambiente educativo intencionalmente estruturado, onde o espaço, os materiais e o tempo são organizados com intencionalidade pedagógica. A reorganização do espaço, desenvolvida em articulação com o grupo de crianças, constituiu-se como um processo de escuta ativa e de respeito pela criança enquanto sujeito participativo e protagonista da sua própria aprendizagem.

Este percurso contribuiu de forma decisiva para a consolidação da identidade profissional da mestranda, permitindo-lhe desenvolver uma prática pedagógica mais consciente, ética e centrada na criança. O desenvolvimento da PES, em articulação com a concretização do presente relatório, contribuiu para a melhoria das experiências educativas das crianças, promovendo um ambiente mais organizado, estimulante e inclusivo, em ambos os contextos. Além disso, o RE contribuiu para a reflexão pós ação, compreendendo o impacto que as ações tiveram no desenvolvimento das crianças. De facto, a conclusão deste percurso para a mestranda foi uma realização, sobretudo por ter tido a oportunidade de trabalhar com equipas educativas e crianças que a fizeram evoluir diariamente e que, sem dúvida, a marcaram enquanto futura profissional. Por fim, reconhece-se que estas práticas não constituíram apenas um exercício académico, mas uma oportunidade significativa para que a mestranda se (re)descobrisse enquanto educadora em construção. Este percurso permitiu-lhe adotar uma postura crítica e ética, afirmando uma prática educativa que valoriza, escuta e acredita no potencial transformador da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. (2017). Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. *Em Aberto, 30*(100), 131-144.
- Araújo, S. B., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: Um estudo de caso praxiológico. In *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 91-107). Porto Editora.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Revista Interações, 10*(30), 110-137.
- Augé, M., (2012). *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Letra Livre.
- Ávila, C. (2004). Conhecimento compartilhado no espaço colaborativo das comunidades virtuais de aprendizagem. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, 13*(22), 265-273.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Barbosa, M., & Horn, G. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroekand, M., & Whalley, M. (2024). *EECERA ethical code for early childhood researchers*. European Early Childhood Education Research Journal.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brito, A., Matos, A., Barreira, C., Pessoa, T. & Tavares, C. (2009). *Caça ao tesouro: uma aprendizagem pela descoberta*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bruner, J. (1973). *O Processo da Educação*. Nova Biblioteca 70.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (1), 53-72.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância da Associação dos Profissionais de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Revista Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!. *Cadernos de Educação de Infância da Associação dos Profissionais de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Coutinho, A. (2002). *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*. CAPES.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-379.

- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Revista Escola Moderna*, 6(3), 35-52.
- Cunha, F., Barroso, R. & Olinda, E. (2018). Piaget, Vygotsky e Bruner: Contribuições para a educação. In L. Ribeiro, M. Guimarães, A. Rodrigues & J. Neto (Orgs.), *Educação Brasileira em Pesquisa* (pp. 53-62) Editora CRV.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças Soltas 1: Inspirando o brincar nas crianças*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- David M. & Apell G. (2013). *Lóczy, una insólita atención personal*(3.ª ed). Editorial Octaedro.
- Day, L. (2024). Descobrir a criatividade com os bebés. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Direção-Geral da Educação. (2019). *Perguntas frequentes (FAQ)*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perguntas-frequentes-faq>
- Direção Geral de Saúde (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. DGS.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Penso.
- Elliot, J. (1993). *Reverting to type: A teacher educator learns from her students*. Cambridge Journal of Education.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Falk, J. (2012). *Lóczy, Educación infantil*. Editorial Octaedro.
- Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M. & Araújo, S. B. (2021). Prática educativa supervisionada em creche: Uma Experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum*, 6(1), 59-74.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância da Associação dos Profissionais de Educação de Infância*, 90, 12-13.

- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP: três implicações pedagógicas. *In Revista Portuguesa de Educação, 14*(2), 273-291.
- Fochi, P. (2023). *O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Fosnot, C. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In C. Fosnot (Org.), *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica* (pp. 25-47). Artmed.
- Freitas, A. V. C., & Pelizon, M. H. (2010). *As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil*. Território Escola, CENPEC.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância da Associação dos Profissionais de Educação de Infância, 90*, 8-10.
- Gianini, Z. (2017). Padlet: Construindo a Autonomia na Aprendizagem de Inglês. *Revista BTecLE, 1*(1), 508-527.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar na creche*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Hanscom, A. J. (2021). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Izagirre, E. H. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *RELADEI: La Pedagogía Pikler-Lóczy de Educación Infantil, 2*(3), 37-56.

- Jesus, C., Conceição, J. L., & Espadaneira, S. (2019). Literacia em saúde do sono de crianças em idade pré-escolar: Instrumentos facilitadores no aumento das competências parentais. In C. Lopes & C. V. Almeida (Coords.), *Literacia em saúde na prática* (pp. 75-96). Edições ISPA [ebook].
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes.
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings: A Process oriented Self-evaluation Instrument for care settings – manual*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education – University of Leuven.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em Educação Pré-Escolar. *Revista Psicologia, XXIII*(2), 43-54.
- 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).
- Maia, I. & Pinto, F. (2008). Hábitos de Sono. *Nascer e Crescer: Revista do Hospital de Crianças Maria Pia, 17*(1), 9-12.
- Marchão, A. (2003). Práticas educativas na creche: questões e problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância da Associação dos Profissionais de Educação de Infância, 66*, 14-17.
- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marshall, M. C. (2003). Creative learning: The mandala as teaching exercise. *Journal of Nursing Education, 42*(11), 517-519.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com as Famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 4*(1), 63-77.

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R. & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Morais, C., Pacheco, R., & Barbosa, S. (2019). *Projetos: construindo um percurso com sentido*. *Revista Escola Moderna*, 6(7), 16-25.
- Mouroço, P., Vasconcelos, O., Barreiros, J., & Matos, R. (2011). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e Centro de Investigação em Motricidade Humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013). *A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2018). *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil: Um caminho para a transformação*. Penso Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o Futuro*. Artmed Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª edição). AMGH Editora Ltda.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?* (3.ª ed). Editora UNESCO.
- Pinazza, M., & Siqueira, S. (2017). Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando? *Em Aberto, 30*(100), 145-156.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. CIDInE.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e práticas, 1*, 85-105.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche*. APEI.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Retondar, J. (2007). *Teoria do Jogo*. Vozes.
- Ribeiro, D., Mendes, M., & Leal, S. (2017). Construções de saberes profissionais pela investigação em contexto da prática: função da biblioteca escolar na perspectiva dos autores de educação. *Revista Eletrónica Pesquiseduca, 9*(18), 380-400. <http://hdl.handle.net/10400.22/12213>.
- Rocha, L., & Costa, C. (2021). O uso do Padlet como recurso digital de avaliação de aprendizagem em tempos de pandemia: uma breve reflexão. *Revista de Educação a Distância e Elearning, 4*(2), 77-96.

- Rocha, M. B., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. (1996). *Creche: Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Direcção-Geral da Acção Social/Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-Ação e Análise de Conteúdo: Caso na Formação de Professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 17-39.
- Rodrigues, R., Silva, J., & Silva, M. (2021). Aprofundando o Conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 6(1), 2-15.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Serviço de Publicações da União Europeia.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma história de separação*. Edições Afrontamento.
- Santos, F., Neves, R., Pereira, P. & Cardoso, A. (2020). O currículo de educação física e as life skills: Processos e estratégias de intervenção. *Motricidade*, 16(2), 135-143.
- Sarmento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara, *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Edições ASA.
- Sarmento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais In, L. L. Torres & J. A. Palhares (org), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 197-218). Húmus.
- Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Sarmento, T. Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Secção de Pediatria Social-Sociedade Portuguesa de Pediatria. (2017). *Prática da sesta na criança em idade pré-escolar: Versão para profissionais de saúde*.
- Serra, M. (1999). *Jogos Tradicionais ao serão e na taberna*. Colibri.

- Silva, A. B. (2010). Para uma ética pedagógica e relacional do educador de infância. *Medi@ções*, 1(2), 12–29. <https://doi.org/10.60546/mo.v1i2.32>
- Silva, A. C. (2019). Afetividade e Relação Professor–Criança na Educação Infantil. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, 3(2), 7–20.
- Silva, M. C., & Pasqualini, J. C. (2022). *A brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento da imaginação: a brincadeira é livre?* Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação.
- Sousa, A. (1997). *Programação e Avaliação Desenvolvimental: na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 2.º). Instituto Piaget.
- Szoke, A. (2016). Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividade autónoma en la escuela infantil 0–3. *RELADEI: La Pedagogía Pikler-Lóczy de Educación Infantil*, 5(3), 41–46.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité português para a UNICEF.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vega, L. (2021). *Castigar Não é Educar: Todas as vantagens da disciplina positiva*. A Esfera dos Livros.
- Vicente, B., Fernandes, C., & Dias, I. (2024). Peças soltas: Uma experiência educativa em contexto de creche. In M. Abreu, I. Dias, T. Ribeiro, M. Barroso, H. Pinto & A. Neves (Org.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 207–208). Politécnico de Leiria.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Zambelle, J., & Metzner, A. (2018). O uso do espelho na educação infantil: um importante recurso para o desenvolvimento do esquema corporal da criança. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 5(1), 226-239.

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Projeto Curricular de Grupo de Creche (2023/2024)

Projeto Educativo da Instituição de Creche (2023/2024)

Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-escolar (2024/2025)

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 147/1997 do Ministério da Educação. (1997). *Ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento*. Diário da República n.º133, 1.ª Série de 11/06/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

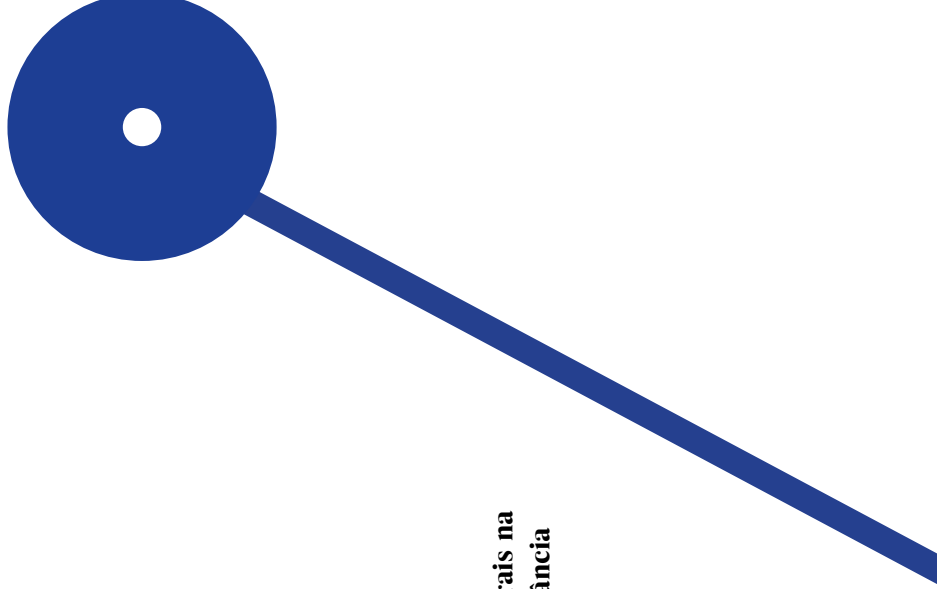
- Escola Superior de Educação. (2022). *Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico do Porto. https://www.es.eipp.pt/cursos/crec/CRECEDPREESCOLAR_signed.pdf
- Lei Constitucional n.º 1/2005 da Assembleia da República. (2005). *Sétima revisão constitucional*. Diário da República n.º 155, 1.ª Série de 12/08/2005. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei-constitucional/1-2005-243729>
- Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1.ª Série de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República n.º 167, 1.ª Série 31/08/2011. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>
- Portaria n.º 644-A/2015 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro (2015). *Regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)*. Diário da República n.º 164, 3.º Suplemento, 2.ª Série de 24/08/2015. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/644-a-2015-70095687>
- Recomendação n.º 2/2021 do Conselho Nacional de Educação (2021). *A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*. Diário da República n.º 135, 2.ª Série de 14/07/2021. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>
- Regulamento n.º 625/2019 (2019). *Regulamento de Frequência e Avaliação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*. Diário da República n.º 151, 2.ª Série de 08/08/2019. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/regulamento/625-2019-123813712>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



**A Projetualidade e o Brincar como eixos centrais na
aprendizagem profissional em Educação de Infância**

Beatriz Soares Tavares