

M

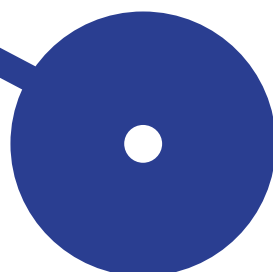
MESTRADO

Educação Pré-Escolar

Contributos do empenhamento do adulto para uma prática inclusiva na Educação de Infância

Bárbara Emanuela da Silva Campos
Cardoso

05/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Bárbara Emanuela da Silva Campos Cardoso

**Contributos do empenhamento do adulto para uma prática inclusiva
na Educação de Infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^ª Doutora Sara de Barros Araújo

Coorientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Bárbara Emanuela da Silva Campos Cardoso

**Contributos do empenhamento do adulto para uma prática inclusiva
na Educação de Infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo

Coorientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2026

AGRADECIMENTOS

O percurso que me trouxe até aqui representa a realização de um sonho que, durante muitos anos, permaneceu adiado. Ser Educadora de Infância sempre foi um desejo que me acompanhou ao longo da vida e que, apesar das circunstâncias que inicialmente o afastaram, nunca deixou de fazer parte de quem sou. Decidir regressar aos estudos e percorrer este caminho revelou-se num desafio que exigiu coragem, resiliência e muita determinação. Ao longo destes anos conciliei a vida académica com a atividade profissional, construí a minha família e tive a experiência transformadora da maternidade. Foram anos de muito empenho e persistência, sempre orientados pelo objetivo de alcançar aquilo que, desde cedo, senti ser a minha verdadeira vocação.

Contudo, nada disto teria sido possível sem o apoio, a compreensão e o incentivo de várias pessoas que estiveram presentes em todos os momentos, tornando este sonho alcançável.

À minha família, expresso o meu agradecimento pelo apoio constante, pelo incentivo e pela confiança que sempre depositaram em mim. Se hoje cheguei até aqui, foi porque, em grande medida, por acreditarem nas minhas capacidades, sem nunca me deixarem desistir. À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã, Manuela, agradeço por serem um porto seguro ao longo deste percurso.

Ao meu marido, Pedro, fica um agradecimento muito especial pela paciência, compreensão e apoio incondicional ao longo destes anos de percurso académico. Reconheço, de igual modo, todas as conversas partilhadas, bem como todos os dias e noites em que estive ao meu lado, e me recordou do objetivo que pretendia alcançar, contribuindo de forma determinante para a concretização do meu sonho de me tornar educadora de infância.

Ao meu filho, deixo o meu carinho e reconhecimento por ter sido a minha maior força para concluir este mestrado. É nele que encontro, diariamente, a determinação para continuar, bem como a constante lembrança do verdadeiro propósito da educação de infância.

À minha amiga Alice, agradeço por me incentivar a inscrever na licenciatura e, sobretudo, por me ter feito acreditar que nunca é tarde para “correr atrás dos nossos sonhos”.

À família do meu marido, em particular ao meu sogro e à minha cunhada, manifesto o meu reconhecimento por me acolherem de braços abertos e pelo apoio constante ao longo deste percurso.

À Catarina, minha amiga de tantos anos, agradeço a calma e serenidade que me transmitiu nos momentos em que mais precisei.

Às amigas que a Escola Superior de Educação (ESE) me proporcionou, deixo uma palavra de agradecimento por todo o companheirismo ao longo deste percurso. Juntas superámos desafios, partilhámos aprendizagens e construímos memórias que permanecerão para sempre.

Ao meu par pedagógico, Diana, expresso o meu sincero agradecimento por toda a paciência, entejuda e espírito de cooperação demonstrados ao longo da Prática Educativa Supervisionada. Ficam na memória os desafios superados, as aprendizagens partilhadas, as conquistas alcançadas e os momentos de alegria vividos neste percurso.

À Professora Sara Araújo e à Professora Cristina Alves, que me acompanharam ao longo da Prática Educativa Supervisionada e na redação deste relatório, manifesto o meu profundo agradecimento pelas reflexões, orientações e conhecimentos partilhados, fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada pela persistência, inspiração, dedicação e por todos os ensinamentos transmitidos ao longo deste processo.

A todos os docentes que fizeram parte do meu percurso académico, ao longo da licenciatura e do mestrado, agradeço os conhecimentos e aprendizagens transmitidos que certamente contribuirão de forma significativa para o meu futuro profissional.

Por último, agradeço às instituições que me acolheram durante a Prática Educativa Supervisionada, às educadoras cooperantes, às equipas educativas e, sobretudo, às crianças, que me encheram o coração e me permitiram brincar, crescer e aprender com elas. Foi com elas que confirmei que a educação de infância sempre foi o meu caminho.

É por elas e para elas que continuarei a dedicar-me à educação com amor, compromisso e responsabilidade.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, reflete o percurso formativo da mestranda nas valências de educação em creche e em educação pré-escolar. Este documento reflete as aprendizagens construídas ao longo da prática, sustentadas numa postura crítica, reflexiva e fundamentada, essencial à construção da identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

As práticas implementadas sustentaram-se na metodologia de Investigação-Ação, assente na articulação entre observação, planificação, ação e reflexão, permitindo uma análise contínua e contextualizada da intervenção pedagógica. Neste processo, a investigação centrou-se nas interações adulto-criança, com particular enfoque no seu contributo para práticas inclusivas.

A investigação desenvolvida assenta em referenciais de natureza socioconstrutivista e em pedagogias participativas, sendo igualmente orientada pelo Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009), que sustentou a análise da qualidade das interações adulto-criança. Neste contexto, destaca-se a relevância de um adulto sensível, intencional e reflexivo, capaz de promover contextos educativos inclusivos, nos quais cada criança é reconhecida na sua singularidade e nas suas múltiplas formas de expressão.

Este relatório evidencia a importância de criar contextos educativos intencionais e significativos, orientados por uma abordagem participativa que valoriza a escuta ativa, a participação e diferenciação pedagógica, promovendo o desenvolvimento da autonomia e assegurando uma resposta sensível aos interesses, necessidades e ritmos de cada criança, reconhecendo-a como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Investigação-Ação; Interações adulto-criança; Práticas Inclusivas; Educação pré-escolar; Pedagogia participativa.

ABSTRACT

This internship report, prepared as part of the Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit (UC) of the Master's Program in Early Childhood Education, reflects the master's student's professional development in the areas of daycare and early childhood education. This document reflects the learning acquired throughout the practicum, grounded in a critical, reflective, and evidence-based approach, which is essential to the development of professional identity as a future early childhood educator.

The practices implemented were grounded in the Action Research methodology, based on the interplay between observation, planning, action, and reflection, allowing for a continuous and contextualized analysis of the pedagogical intervention. In this process, the research focused on adult-child interactions, with particular emphasis on their contribution to inclusive practices.

This report highlights the importance of creating intentional and meaningful educational contexts, guided by a participatory approach that values active listening, participation, and pedagogical differentiation, promoting the development of autonomy and ensuring a sensitive response to the interests, needs, and rhythms of each child, recognizing them as active agents in their own learning process.

The research conducted is grounded in socioconstructivist frameworks and participatory pedagogies, and is also guided by the Developing Quality in Partnerships Project (Bertram & Pascal, 2009), which informed the analysis of the quality of adult-child interactions. In this context, the importance of a sensitive, intentional, and reflective adult is highlighted—one capable of fostering inclusive educational contexts in which each child is recognized for their uniqueness and their multiple forms of expression.

Keywords: Action Research; Adult-Child Interactions; Inclusive Practices; Preschool Education; Participatory Pedagogy.

LISTA DE APÊNDICES

A: Registos Fotográficos das Atividades Desenvolvidas

A1 – Prática Educativa em Creche

A2 – Prática Educativa em Educação Pré-Escolar

B: Grelha de Avaliação

B1 – Grelha de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada em Creche

B2 – Grelha de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

C: Planificações Semanais

C1 – Planificações Semanais em Creche

C2 – Planificações Semanais em Educação Pré-Escolar

LISTA DE SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EE – Educação Experiencial

EI – Educação de Infância

ELI – Equipa Local de Intervenção

ESE – Escola Superior de Educação

IA – Investigação-Ação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

PPI – Projeto Pedagógico da Instituição

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CRIANÇA, ADULTO E AMBIENTE EDUCATIVO.....	3
1.2. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO ADULTO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	7
1.3. INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	9
1.4. EMPENHAMENTO DO ADULTO E QUALIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA	14
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	19
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM CRECHE	19
2.1.1. A INSTITUIÇÃO	19
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	21
2.1.2.1. ESPAÇO E MATERIAIS	21
2.1.2.2. TEMPO PEDAGÓGICO.....	22
2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	24
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	27
2.2.1. A INSTITUIÇÃO.....	27

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	29
2.2.2.1. ESPAÇO E MATERIAIS.....	29
2.2.2.2. TEMPO PEDAGÓGICO.....	31
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	33
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .	38
3.1. A PRÁTICA EDUCATIVA EM CRECHE	39
3.1.1. O BRINCAR HEURÍSTICO.....	39
3.1.2. "FUNDO DO MAR"	44
3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	50
3.2.1. "SPLOSH" – ESCULTURAS COM DIFERENTES FORMAS	50
3.2.2. "OFICINA DO TRICÔ"	55
3.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSAIS ÀS DUAS VALÊNCIAS.....	60
3.3.1. CRIAÇÃO DE ESPAÇOS SENSORIAIS.....	60
REFLEXÃO FINAL.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio apresenta o percurso pedagógico da mestranda, desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada (PES) em Creche e na Educação Pré-Escolar, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação, do Politécnico do Porto. A sua elaboração assume-se como uma componente fundamental do processo formativo, ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, bem como a análise e reflexão das experiências vivenciadas na educação em creche e em educação pré-escolar. Neste sentido, a sua defesa pública constitui um requisito para a obtenção do grau de mestre, assinalando a transição entre a formação académica e a prática docente, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 79/2014, na sua redação atual, alterada pelo Decreto-Lei n.º 9-A/2025.

Ao longo da PES, desenvolvida nos dois contextos, a mestranda teve a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, bem como definir e ajustar estratégias pedagógicas diversificadas, sustentadas na observação, escuta e interpretação das suas necessidades e interesses. A reflexão crítica, apoiada em referenciais teóricos, pedagógicos e legais, assumiu-se como uma dimensão transversal a todo o percurso, o que permitiu uma análise contínua da prática e contribuiu para a construção de uma postura profissional mais consciente e intencional.

As intervenções pedagógicas foram orientadas por uma perspetiva centrada na criança, tendo em consideração o seu papel no processo de aprendizagem. Neste âmbito, a ação educativa procurou atender às suas características, interesses e necessidades, promovendo contextos favoráveis à sua participação. A organização do ambiente educativo assumiu um papel estruturante, assim como a promoção de oportunidades de exploração e a construção de experiências com significado para as crianças. Estas opções pedagógicas visaram criar condições que favorecessem o bem-estar e o envolvimento, no respeito pela diversidade presente nos diferentes grupos.

Neste sentido, surgiu o interesse em aprofundar a compreensão do papel do adulto nas interações educativas, particularmente no que se refere ao seu contributo para a promoção de práticas inclusivas. O presente relatório centra-se, assim, na análise do empenhamento do adulto nas interações adulto-criança, reconhecendo a qualidade dessas interações como um elemento determinante na construção

de contextos educativos significativos. Tal como defendem Bertram e Pascal (2009), “o envolvimento das crianças e o empenhamento dos adultos são interdependentes. Quando as crianças demonstram elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais; quando os adultos se empenham mais, as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados” (p. 50), evidenciando a relação entre a ação do adulto e o envolvimento das crianças.

A metodologia de Investigação-Ação (IA) revelou-se orientadora deste processo, ao promover uma postura reflexiva e intencional (Máximo-Esteves, 2008), centrada na análise contínua das interações estabelecidas em contexto educativo. Assim, a atenção incidiu, particularmente, no empenhamento do adulto, entendido como elemento fundamental na qualidade das interações e na construção de ambientes educativos inclusivos (Bertram & Pascal, 2009).

Paralelamente, a dimensão ética assumiu um papel transversal a todo o percurso, orientando a intervenção e a investigação desenvolvidas. Foram assegurados os princípios de confidencialidade, respeito e proteção de todos os intervenientes, garantindo a integridade do processo e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos (Máximo-Esteves, 2008; EECERA, 2024).

Relativamente à estrutura do documento, este organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico que sustenta a prática educativa e a problemática de estudo que procura investigar os contributos do empenhamento do adulto para uma prática inclusiva, com base nas três dimensões da escala de Laevers (sensibilidade, estimulação e autonomia), mencionadas por Bertram e Pascal (2009), numa perspetiva socioconstrutivista, com base em pedagogias participativas. O segundo capítulo caracteriza os contextos da PES na descrição do ambiente educativo e do grupo de crianças, assim como a metodologia de investigação escolhida e o terceiro capítulo integra a descrição, análise e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, evidenciando o percurso formativo da mestranda.

Por fim, apresenta-se uma reflexão final, onde são sistematizadas as principais aprendizagens, desafios e contributos deste percurso para a construção da identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que sustentou a prática pedagógica da mestranda desenvolvida no âmbito da Prática Educativa Supervisionada e fundamenta a construção do presente Relatório de Estágio. A mobilização destes referenciais permite compreender a ação educativa na Educação de Infância enquanto um processo intencional, relacional e contextualizado, no qual o papel do adulto assume particular relevância.

Neste sentido, o capítulo aborda os fundamentos da Educação de Infância em Portugal, articulando a conceção da criança como sujeito ativo e participante no seu processo de aprendizagem e como titular de direitos, o papel do educador enquanto mediador das aprendizagens e das relações educativas, bem como a relevância do contexto educativo na promoção do bem-estar, do envolvimento e da participação. A reflexão incide, ainda, sobre a qualidade das interações adulto-criança e sobre o empenhamento do adulto enquanto fator central na construção de práticas pedagógicas inclusivas, em consonância com os referenciais curriculares e legais em vigor.

1.1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CRIANÇA, ADULTO E AMBIENTE EDUCATIVO

A Educação de Infância em Portugal assenta numa conceção integrada da criança, adulto e ambiente educativo, entendidos como dimensões indissociáveis do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Esta perspetiva encontra reconhecimento nos princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e nas Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), documentos de orientação pedagógica, que embora redigidos para valências diferentes, partilham princípios e fundamentos comuns e complementares quanto à forma como se concebe a ação educativa na infância (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). Assim sendo, estas orientações refletem o reconhecimento da criança como sujeito ativo, competente e participante, que constrói o seu próprio conhecimento através da interação com os outros, com os materiais e o meio

envolvente. Esta conceção encontra-se em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos (UNICEF, 2019) que reconhece a educação como um direito fundamental e defende a igualdade de oportunidades para todas as crianças.

A inclusão de todas as crianças no contexto educativo implica a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às suas características individuais, de forma a garantir a participação ativa e o acesso equitativo às aprendizagens. As OCEPE e as OPC sublinham a importância de práticas educativas flexíveis e inclusivas, que valorizem a diversidade como um recurso pedagógico e promovam a equidade no acesso às experiências educativas. Este entendimento encontra sustentação nos direitos fundamentais da criança, consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, que reconhece a educação como um direito universal e defende a igualdade de oportunidades, a participação ativa e o desenvolvimento das crianças sem discriminação (UNICEF, 2019). Paralelamente, o enquadramento legal português reforça estes princípios no Decreto-Lei 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, promovendo uma escola capaz de responder à diversidade de necessidades e potencialidades das crianças, assegurando equidade e participação, desde a educação pré-escolar.

Atualmente, nos contextos educativos, é possível observar, de forma crescente, a existência de grupos heterogêneos, compostos por crianças de origens culturais e linguísticas, bem como com características e ritmos de desenvolvimento distintos. Esta diversidade exige, naturalmente, práticas educativas intencionais e flexíveis, que valorizem as diferenças individuais e promovam a participação de todas as crianças.

Neste enquadramento, a educação inclusiva não se restringe à resposta de necessidades específicas, mas assume-se como um princípio estruturante da ação educativa, orientado para a criação de contextos que garantam oportunidades reais de aprendizagem, pertença e participação a todas as crianças. Tal como Pappámikail (2022), refere, “A escola para todos, e que a todos deve prestar um serviço educativo de qualidade, acolhe inevitavelmente uma grande diversidade de alunos que reflete a da sociedade, que é multidimensional” (p. 19).

Por sua vez, as OCEPE e OPC salientam que a diversidade deve ser entendida como um recurso pedagógico e não como um obstáculo à aprendizagem, defendendo práticas educativas que

promovam a equidade no acesso às experiências e a participação ativa de todas as crianças, independentemente das suas características individuais, culturais ou linguísticas (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). Assim, educar em contextos que apresentam heterogeneidade implica reconhecer as diferenças, ajustar as respostas educativas e criar condições para que cada criança possa desenvolver o seu potencial, construindo o sentido de pertença no grupo.

Este entendimento encontra fundamento no Decreto-Lei nº54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, definindo que o contexto educativo deve constituir-se como um espaço de oportunidades para aprender, assegurando respostas ajustadas às necessidades de cada criança, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e à participação educativa. Para além disso, a importância da diferenciação pedagógica é realçada como estratégia fundamental para garantir igualdade de oportunidades desde a educação pré-escolar.

“A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades, e prepará-la para uma vida adulta ativa numa sociedade livre, inculcando o respeito pela sua identidade, língua e valores culturais, bem como pelos valores das culturas diferentes da sua” (UNICEF, 2019, p. 24).

Neste sentido, Pappámikail et al. (2022), reforçam esta visão sobre a inclusão ao afirmar que a diversidade é multidimensional e transversal, manifestando-se em fatores como a cultura, a língua, o estatuto socioeconómico, o género, o percurso migratório e as condições de desenvolvimento, sendo responsabilidade da instituição educativa e, em particular, do educador de infância, assegurar um ambiente educativo acessível, flexível e responsivo às necessidades de todas as crianças. Deste ponto de vista, a equidade assume-se assim, como um princípio orientador de uma educação inclusiva, implicando apoios diferenciados e ajustados que permitam a todas as crianças aceder, participar e beneficiar das experiências educativas, sem que as suas características individuais se convertam em fatores de exclusão. Desta forma, a educação inclusiva na Educação Pré-Escolar exige, uma ação pedagógica consciente e intencional, capaz de transformar a diversidade em oportunidade e participação efetiva de todas as crianças no quotidiano educativo.

A inclusão não se limita só às crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), mas constitui um princípio estruturante da Educação de Infância, orientado para a criação de ambientes educativos que acolham todas as crianças, valorizem a diversidade como recurso pedagógico e promovam experiências educativas acessíveis e significativas. Tal perspectiva implica a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e flexíveis, que garantam a participação ativa de todas as crianças e o acesso equitativo às aprendizagens, em consonância com os princípios das OCEPE e OPC (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

O educador de infância desempenha um papel central neste processo, sendo responsável por criar relações e promover interações educativas que favoreçam o desenvolvimento global da criança. As interações estabelecidas entre o adulto e a criança, bem como as experiências proporcionadas no quotidiano educativo, constituem oportunidades significativas de aprendizagem, influenciando o bem-estar emocional, o envolvimento e a construção de competências pessoais, sociais e cognitivas. Neste sentido, a prática do educador exige uma postura intencional, reflexiva e sensível, assente numa ação pedagógica consciente e responsável, tal como preconizado no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O contexto educativo, por sua vez, assume-se como um elemento mediador das aprendizagens, devendo ser organizado de forma intencional pelo educador, através da criação de ambientes seguros, estimuladores e ricos em oportunidades de exploração. A organização dos espaços, a seleção e acessibilidade dos materiais, bem como a organização do tempo e das rotinas, influenciam diretamente o envolvimento das crianças e a qualidade das experiências vivenciadas, contribuindo para a promoção do bem-estar e da participação ativa, conforme defendido pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, a interação entre criança, adulto e contexto educativo constitui a base da ação pedagógica na Educação de Infância, sustentando práticas educativas que reconhecem a diversidade, promovem a inclusão e valorizam o papel do educador enquanto mediador intencional das aprendizagens. Estes fundamentos tornam-se essenciais para compreender a relevância do empenhamento do adulto na qualidade das interações e na construção de práticas pedagógicas inclusivas, aspeto que será aprofundado nos subcapítulos seguintes.

1.2. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO ADULTO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

"A intencionalidade educativa diz respeito a ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças. E promovam também o envolvimento e participação de todos os intervenientes do processo educativo" (Marques et al., 2024, p.32).

Partindo deste princípio, a ação pedagógica do educador de infância assenta num conjunto de decisões conscientes, éticas e refletidas que orientam o quotidiano educativo. A sua intervenção não se limita à resposta imediata a situações que emergem no dia a dia, mas implica uma prática profissional pensada e fundamentada, que articula de forma contínua a observação, a planificação, a ação e a avaliação, tendo como finalidade a promoção do desenvolvimento integral da criança. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) convergem ao sublinhar que a prática educativa deve assumir um carácter reflexivo e responsivo, centrado nas necessidades, interesses e ritmos das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). Do mesmo modo, importa considerar a importância de uma organização intencional do tempo, dos contextos e das experiências educativas, que integre momentos orientados com oportunidades de escolha, participação e autonomia da criança, reconhecendo o papel do bem-estar emocional como condição fundamental para o seu envolvimento e aprendizagem (Zabalza, 1998).

Esta orientação pedagógica concretiza-se na organização do espaço, do tempo e dos materiais, na seleção de experiências significativas e, sobretudo, na qualidade das interações estabelecidas entre o adulto e as crianças. Observar e escutar constituem, por isso, práticas fundamentais, uma vez que permitem ao educador identificar e interpretar os sinais das crianças (verbais e não verbais) e, a partir deles, ampliar o seu espaço de iniciativa, favorecendo contextos de aprendizagem significativos e promotores de bem-estar (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

O educador de infância, enquanto profissional reflexivo, é responsável por construir e gerir quotidianos educativos éticos, seguros e emocionalmente positivos, nos quais cada criança se sinta reconhecida, valorizada e incluída. Esta responsabilidade encontra-se claramente expressa no Perfil Profissional do Educador de Infância, que atribui ao educador a função de planear, organizar, observar, avaliar e refletir sobre a ação educativa, assumindo uma postura consciente, responsável e fundamentada (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). A intencionalidade educativa implica, assim, uma articulação constante entre teoria e prática, em que a reflexão crítica sobre a ação sustenta a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Esta conceção de intencionalidade educativa encontra fundamento em diferentes perspetivas pedagógicas que convergem na valorização da autonomia da criança e no papel mediador do adulto. Freire (1996), partilha fundamentos com os pressupostos da perspetiva construtivista, defendendo uma educação orientada para a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade ética do educador.

Numa perspetiva construtivista, a observação, a planificação e a avaliação são fundamentais para criar situações que desafiem o pensamento e promovam a construção do próprio conhecimento da criança, contribuindo assim, para o desenvolvimento da autonomia da mesma. Deste modo, o educador assume um papel essencial na criação de contextos que favoreçam a tomada de decisões, o levantamento de questões e a resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2013). Conforme Freire (1996), é importante reforçar a intencionalidade educativa como uma prática ética, reflexiva e comprometida para criar possibilidades no desenvolvimento de conhecimentos das crianças.

Por sua vez, o modelo pedagógico HighScope enfatiza a importância de uma ação educativa intencional, defendendo que a segurança física e psicológica da criança constitui uma condição imprescindível para o seu bem-estar e para a participação ativa nas experiências educativas. De acordo com os princípios desta abordagem pedagógica, o educador é responsável por organizar ambientes previsíveis, estruturados e emocionalmente seguros, que favoreçam a iniciativa, o envolvimento e a aprendizagem ativa da criança (Araújo, 2018a). A intencionalidade do adulto expressa-se, assim, na criação de condições que sustentam níveis elevados de envolvimento e bem-estar.

Em consonância com estas perspetivas, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia reconhece a criança como sujeito ativo, competente e construtora do seu próprio conhecimento, atribuindo grande relevância à escuta, à documentação pedagógica e à organização intencional do ambiente. O educador atua como investigador da prática, atento aos interesses do grupo e comprometido com a adaptação de contextos ricos que permitem a exploração, expressão e relação, reforçando o carácter reflexivo e intencional a ação pedagógica (Lino, 2013).

Ademais, a proposta pedagógica de Elinor Goldschmied reforça igualmente esta visão ao salientar “os direitos das crianças, que deverão ser respeitadas enquanto indivíduos, escutadas e consideradas seriamente no seu direito à expressão de opiniões e participação na tomada de decisões desde cedo” (Goldschmied & Jackson, 2004, citados em Araújo, 2018b, p.142). Esta perspetiva sublinha que a intencionalidade educativa do adulto se concretiza numa prática sensível, ética e participativa, na qual a escuta e o respeito pela criança orientam as decisões pedagógicas quotidianas.

A avaliação, a observação contínua e a reflexão assumem, neste contexto, um papel fundamental na construção de ambientes educativos positivos. Segundo alguns autores, a ação pedagógica deve ser continuamente analisada e ajustada, de modo a criar condições que favoreçam ações motivadas, níveis elevados de bem-estar e envolvimento das crianças. Assim, a intencionalidade educativa não se esgota na planificação prévia, mas concretiza-se num processo dinâmico de ajustamento permanente da ação do educador às respostas, interesses e necessidades do grupo (Laevers, 2014).

1.3. INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As interações estabelecidas entre o adulto e a criança assumem um papel central na Educação de Infância constituindo um elemento estruturante do desenvolvimento, da aprendizagem e da inclusão. É através das relações quotidianas, dos diálogos, dos gestos, das respostas emocionais e das experiências partilhadas que a criança constrói significados, desenvolve competências

sociais e emocionais e atribui sentido ao mundo que a rodeia (Marques et al., 2024; Lopes da Silva et al., 2016).

Diversas perspectivas teóricas reconhecem a interação como motor do desenvolvimento humano. O autor e psicólogo Vygotsky (1987) destaca o carácter social da aprendizagem, defendendo que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações interpessoais, sendo estas fundamentais para a construção do conhecimento. Nesta perspectiva, aprender é um processo relacional, mediado socialmente, no qual o outro assume um papel determinante. A mediação, entendida como o elemento que se interpõe entre o estímulo e a resposta, traduz-se na intervenção que ocorre entre a experiência da criança e o objeto de conhecimento, reforçando a importância da ação educativa no seu desenvolvimento (Vygotsky, 1998).

Também na Educação de Infância, as interações exercem um papel decisivo no desenvolvimento integral, influenciando diretamente os processos de aprendizagem e promovendo a construção progressiva das estruturas mentais desde os primeiros anos de vida. As OCEPE reconhecem as interações como um fator determinante para o desenvolvimento integral da criança, salientando que é na relação com os outros que a criança constrói valores, atitudes, competências sociais e a própria identidade (Lopes da Silva et al., 2016). Esta centralidade das interações encontra enquadramento no referencial DQP (Bertram & Pascal, 2009) que assume a qualidade das relações estabelecidas entre adultos e crianças como um dos principais indicadores da qualidade educativa. Segundo este referencial, o bem-estar e o envolvimento das crianças emergem de contextos relacionais marcados pela responsividade, pela escuta e pelo respeito pelas iniciativas da criança, reforçando a importância das interações como base do desenvolvimento e da aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009). Nesta perspectiva, as interações não são entendidas apenas como momentos comunicativos, mas como experiências estruturantes que sustentam a participação, a construção de significados e o sentimento de pertença das crianças ao contexto educativo.

A qualidade das interações adulto-criança assume particular relevância na promoção do bem-estar emocional e do envolvimento. Erikson (1950, citado em Papalia et al., 2013) sublinha que experiências precoces marcadas por relações seguras favorecem o desenvolvimento da confiança e a capacidade de estabelecer relações positivas ao longo da vida. Neste sentido, a

construção de vínculos seguros com os adultos de referência constitui uma base essencial para que a criança se sinta protegida, confiante e disponível para explorar, aprender e relacionar-se.

A investigação na área da educação de infância tem evidenciado que interações positivas e responsivas contribuem para níveis mais elevados de envolvimento, iniciativa, persistência nas tarefas, cooperação e competência social (Bertram & Pascal, 2009; Pinto et al., 2019). Greenspan (2006) reforça que relações afetivas seguras permitem às crianças desenvolver capacidades de comunicação emocional, empatia e regulação emocional, fundamentais para a construção de relações saudáveis com pares e adultos.

As interações educativas são igualmente importantes para a inclusão, na medida em que criam condições para que todas as crianças participem ativamente, independentemente das suas características, ritmos ou formas de expressão. Escutar a criança nas suas múltiplas linguagens (verbais e não verbais), implica reconhecer gestos, expressões corporais, brincadeiras e produções simbólicas como formas legítimas de comunicação e construção de sentido (Edwards et al., 1999). Esta abordagem favorece práticas mais equitativas e inclusivas, respeitando a diversidade cultural, emocional e comunicativa presente nos grupos.

As OPC reforçam esta perspetiva ao sublinharem a importância de interações que promovam o equilíbrio emocional, respeitem os ritmos individuais e apoiem o desenvolvimento progressivo da autorregulação, através de respostas sensíveis e consistentes por parte do adulto (Marques et al., 2024). De igual modo, as OCEPE destacam que as interações constituem um elemento essencial na construção de valores, atitudes e competências de cidadania, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da consciência cívica desde a infância (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, as interações adulto-criança configuram-se como um dos principais indicadores da qualidade educativa na Educação de Infância, influenciando o envolvimento, a participação e o significado que as crianças atribuem às experiências vividas. A qualidade destas interações condiciona o clima educativo e as oportunidades de aprendizagem, assumindo particular relevância na promoção do bem-estar e do desenvolvimento global da criança (Vygotsky, 1987; Lopes da Silva et al., 2016). O Manual DQP reforça esta perspetiva ao considerar as interações um

indicador central da qualidade pedagógica, uma vez que evidenciam a capacidade do adulto em ajustar a sua resposta educativa com base na sensibilidade, estimulação e promoção da autonomia (Bertram & Pascal, 2009). Desta forma, as interações constituem um alicerce para práticas educativas que valorizam a diversidade e sustentam a participação de todas as crianças.

A qualidade das aprendizagens das crianças encontra-se associada à forma como o adulto se posiciona na relação pedagógica e às interações que estabelece no quotidiano educativo. O educador de infância assume, assim, um papel central enquanto mediador das relações e das aprendizagens, sendo responsável por criar condições que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, através de uma prática intencional, sensível e reflexiva (Lopes da Silva et al., 2016).

Esta mediação por parte do educador afasta-se de uma lógica transmissiva do conhecimento, assumindo uma perspetiva construtivista e participativa da aprendizagem. Tal como defende Freire (1996), a pedagogia não consiste em transmitir saberes, mas em criar possibilidades para a construção de conhecimento, exigindo do educador uma postura ética e comprometida com a autonomia da criança. O adulto deve assim, adotar o papel de facilitador do processo educativo, promovendo o questionamento, a reflexão e a participação ativa das crianças nas experiências vividas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar valorizam uma abordagem integrada da ação pedagógica, reconhecendo que os processos de cuidar e educar se interligam de forma inseparável no quotidiano educativo. Nesse enquadramento, o educador deve estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, sustentada numa escuta atenta e numa observação contínua das suas manifestações, interesses e necessidades. Esta postura permite ao adulto ajustar a sua intervenção às dimensões físicas, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil, contribuindo para a criação de um clima relacional seguro, acolhedor e promotor do envolvimento e da aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

A afetividade assume particular relevância na educação de infância. Leite e Tassoni (2002), defendem que as relações de mediação estabelecidas pelo educador devem ser sustentadas por sentimentos de acolhimento, respeito, aceitação e valorização do outro, uma vez que estes influenciam a relação da criança com o conhecimento e contribuem para o desenvolvimento da

sua autonomia e confiança. O vínculo afetivo, construído entre a criança e o educador, favorece um clima emocional positivo, potencia níveis mais elevados de envolvimento e aprendizagens significativas.

Na Pedagogia-em-Participação, a mediação do educador estende-se, de igual modo, à organização intencional do espaço, entendido como parte integrante da ação educativa. A configuração de ambientes ricos e diversificados em possibilidades favorece a exploração, a expressão e a construção de significado pelas crianças, permitindo-lhes vivenciar experiências múltiplas e desenvolver as denominadas “cem linguagens”, conceito amplamente defendido por Malaguzzi, que valoriza o uso do corpo, dos sentidos e das diferentes formas de comunicação na aprendizagem, assim como assume o espaço educativo como um terceiro educador (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Edwards et al., 1999).

Sob esta perspectiva, as interações adulto-criança assumem um papel central no desenvolvimento da autonomia, sendo fundamental que o educador construa relações de proximidade desde os primeiros anos de vida, respeitando as diferenças psicológicas, sociais e culturais de cada criança. Na escuta, participação e envolvimento ativo, o adulto favorece processos de aprendizagem significativos, assumindo uma função mediadora do conhecimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Da mesma forma, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia atribui um papel central à escuta enquanto fundamento da mediação educativa. O educador adota uma postura investigativa sobre a prática, procurando compreender as hipóteses, interesses e modos de pensar das crianças, e organiza intencionalmente, contextos que potenciem a exploração, a expressão e a interação. A ação pedagógica orienta-se, assim, para a criação de ambientes que promovem a curiosidade, a confiança e o envolvimento, reconhecendo que a qualidade das experiências vividas pelas crianças está diretamente relacionada com a diversidade e riqueza das oportunidades que lhes são proporcionadas. A escuta é entendida como um processo ativo e relacional, que implica disponibilidade, reciprocidade e atenção às múltiplas formas de comunicação das crianças, constituindo um suporte essencial à construção de relações educativas significativas e ao desenvolvimento da aprendizagem (Lino, 2013). “Escutar é um verbo que implica atividade e

reciprocidade – escutar e ser escutado – ouvir, não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos" (Rinaldi, 2006, citado em Lino, 2013, p.18).

Assim, a mediação do educador é entendida como um processo relacional, ético e participativo, no qual este organiza espaços, tempos e interações que reconhecem a criança como sujeito de direitos e agente ativo do seu desenvolvimento, reforçando a centralidade das relações na construção de práticas pedagógicas inclusivas e promotoras de autonomia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

O papel mediador do educador encontra respaldo no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, consagrado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que sublinha a responsabilidade do educador na criação de ambientes educativos seguros, estimulantes e inclusivos, bem como na promoção de relações pedagógicas baseadas no respeito, na confiança e na valorização da criança. Este enquadramento legal reforça a dimensão ética, relacional e reflexiva da ação profissional.

Em suma, o educador de infância desempenha um papel determinante na qualidade das experiências educativas vivenciadas pelas crianças. Através de uma prática sensível, estimuladora e promotora da autonomia, contribui para a construção de contextos educativos participativos e inclusivos, nos quais todas as crianças encontram oportunidades para se envolver, aprender e desenvolver de forma plena.

1.4. EMPENHAMENTO DO ADULTO E QUALIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA

A qualidade da ação pedagógica na Educação de Infância não se define apenas pelos recursos disponíveis, pelos métodos utilizados ou pelos resultados alcançados, mas sobretudo pela qualidade do processo educativo experienciado pelas crianças no seu quotidiano (Laevers, 2014). Neste sentido, a qualidade educativa é entendida como uma construção contextualizada, resultante das interações e experiências partilhadas entre crianças, profissionais e contextos educativos, assumindo um carácter participativo e reflexivo (Araújo, 2015). De acordo com esta perspetiva, a qualidade não é definida por critérios universais, mas construída através da

colaboração entre os diferentes intervenientes, valorizando os significados atribuídos às práticas e às experiências pedagógicas. Assim, o empenhamento do adulto assume um papel determinante na criação de contextos educativos que favorecem o bem-estar, o envolvimento e a aprendizagem significativa das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024; Bertram & Pascal, 2009).

O papel do educador de infância é crucial para o desenvolvimento de uma educação para a diversidade, respeitadora e responsiva às múltiplas formas que esta pode assumir, assegurando os direitos de todas as crianças à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao bem-estar. Segundo Araújo (2009), a qualidade das experiências pedagógicas depende, em grande medida, da forma como o educador desempenha o papel de mediador nas interações do quotidiano. É neste sentido que o conceito de empenhamento do adulto se torna particularmente relevante. Deste modo, o referencial DQP propõe a sua compreensão a partir de três dimensões interdependentes, sensibilidade, estimulação e autonomia (Leavers, 1994, citado em Bertram & Pascal, 2009), que se articulam na prática pedagógica. A sensibilidade refere-se à capacidade do educador reconhecer e responder adequadamente às necessidades emocionais das crianças, promovendo sentimentos de segurança, atenção e valorização. A estimulação diz respeito às oportunidades que são criadas para desafiar o pensamento, a linguagem e a curiosidade das crianças, de maneira a que estas desenvolvam aprendizagens significativas e a autonomia relaciona-se com a promoção da participação ativa das crianças, incentivando a iniciativa, o experimentar, decidir e resolver conflitos, favorecendo o desenvolvimento da autorregulação e da participação ativa (Rogers, 1983, citado em Bertram & Pascal, 2009).

Desenvolvido por Ferre Laevers a partir da década de 1970, e sustentado nos princípios da abordagem humanista de Carl Rogers, o modelo da Educação Experiencial configura-se como um referencial teórico relevante para a análise da qualidade educativa a partir da perspetiva da criança. Este modelo valoriza as experiências vividas no contexto educativo e os estados emocionais associados que permitem identificar o grau de envolvimento manifestado nas atividades propostas (Laevers, 2014).

Deste modo, Laevers (2014), identifica dois indicadores-chave da qualidade do processo educativo: o bem-estar emocional e o envolvimento. O bem-estar refere-se ao grau em que a

criança aceita, se sente segura, confiante e emocionalmente equilibrada no ambiente educativo, enquanto o envolvimento diz respeito à intensidade da atividade mental da criança, caracterizada pela concentração, motivação intrínseca, interesse e prazer na realização das tarefas. Segundo o autor, elevados níveis de bem-estar constituem uma condição necessária para que o envolvimento profundo ocorra. Este, considera ainda, que o envolvimento é um fator determinante para aprendizagens significativas, entendidas como mudanças estruturais nos esquemas mentais da criança, reconhecido como resultante de um processo interativo complexo associado a fatores relacionados com o educador, com a organização do espaço, com o grupo e com as características da própria criança (Laevers, 1995, citado por Araújo, 2009), sendo considerado um indicador fiável da qualidade dos contextos educativos. Segundo Laevers (2014), níveis elevados de bem-estar constituem uma condição necessária para a emergência de envolvimento profundo, o qual se associa a aprendizagens significativas.

O envolvimento profundo manifesta-se quando a criança atua no limite das suas capacidades, num processo que se aproxima do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Neste contexto, a criança é desafiada a ultrapassar o seu nível de desenvolvimento atual através de um apoio pedagógico sensível e ajustado, que promove o desenvolvimento do seu potencial. Este processo exige apoio, desafios ajustados, bem como oportunidades reais de iniciativa e participação ativa. Deste modo, o papel do adulto revela-se decisivo na medida em que são as suas interações, decisões pedagógicas e atitudes que criam e sustentam as condições necessárias para o bem-estar e o envolvimento que possam emergir (Vygotsky, 1978, citado em Fino, 2001).

O referencial *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertram & Pascal, 2009) comunga destes pressupostos, assumindo a qualidade das interações adulto-criança como indicador central da qualidade pedagógica e propondo instrumentos que permitem analisar o empenhamento do adulto e o envolvimento da criança. Neste sentido, a análise do empenhamento do adulto constitui uma via privilegiada para compreender a qualidade das oportunidades educativas proporcionadas, permitindo uma avaliação rigorosa e contextualizada das práticas pedagógicas e favorecendo a construção de respostas ajustadas à diversidade das crianças (Araújo, 2009).

A análise do empenhamento do adulto articula-se diretamente com a observação do bem-estar e do envolvimento das crianças, entendidos como indicadores do impacto da ação pedagógica. Neste âmbito, as escalas de bem-estar e de envolvimento, desenvolvidas no quadro da Educação Experiencial, assumem um papel central na monitorização da qualidade do processo educativo (Laevers, 2014). A escala de bem-estar permite observar o grau em que a criança se sente segura, relaxada, confiante e emocionalmente equilibrada no contexto educativo, constituindo um indicador essencial da qualidade do ambiente e das interações vividas. Por sua vez, a escala de envolvimento possibilita analisar a intensidade da atividade mental da criança, através de indicadores como a concentração, a energia, a persistência, a complexidade e a satisfação, permitindo compreender se as experiências propostas promovem aprendizagens significativas (Laevers, 2014).

Como refere Folque (2012), estes instrumentos não assumem um carácter sumativo, mas sim formativo, constituindo ferramentas que permitam a reflexão profissional e a melhoria contínua da prática. A observação sistemática do bem-estar, do envolvimento e do empenhamento do adulto permite identificar necessidades, ajustar estratégias pedagógicas e garantir respostas mais sensíveis, inclusivas e ajustadas às características de cada criança.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a qualidade educativa constrói-se numa práxis relacional, participativa e democrática, centrada na criança como agente ativo da sua aprendizagem. Segundo esta perspetiva, o empenhamento do adulto manifesta-se na organização intencional do ambiente, na qualidade das interações, na escuta ativa e na valorização da participação das crianças, reconhecendo-as como coconstrutoras do seu conhecimento.

Nesta abordagem, o adulto assume um papel reflexivo e investigativo sobre a sua própria prática, utilizando a observação, a documentação pedagógica e a avaliação contínua como instrumentos de regulação da ação educativa. Tal postura permite ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades, interesses e potencialidades de cada criança, promovendo contextos inclusivos, estimulantes e emocionalmente seguros (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Neste sentido, o empenhamento do adulto emerge como um conceito-chave da qualidade educativa, uma vez que o modo como o educador observa, escuta, intervém e se relaciona com as crianças influencia diretamente os seus níveis de bem-estar, envolvimento e participação. Esta perspetiva encontra consonância com as OCEPE e OPC, que sublinham a importância de práticas intencionais, reflexivas e responsivas, centradas na criança e orientadas para a promoção do seu desenvolvimento integral (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

Em síntese, compreender e analisar o empenhamento do adulto permite reconhecer que a qualidade da ação pedagógica se constrói no quotidiano das interações, nas decisões pedagógicas e na postura ética e profissional do educador, constituindo um elemento fundamental para a construção de contextos educativos inclusivos, promotores de bem-estar e de aprendizagens significativas (Bertram & Pascal, 2009).

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

No presente capítulo apresenta-se uma caracterização de dois contextos educativos, quer em educação em creche, quer em educação pré-escolar, nos quais foram desenvolvidas práticas educativas supervisionadas. Esta caracterização assenta na análise de documentos institucionais e pedagógicos dos grupos e das instituições, complementada por informações partilhadas, informalmente, pelas educadoras de infância cooperantes, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos contextos. Paralelamente, o capítulo integra a metodologia e decisões pedagógicas que sustentaram a abordagem qualitativa do estudo desenvolvido.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM CRECHE

2.1.1. A INSTITUIÇÃO

A Prática Educativa Supervisionada (PES), em contexto de educação em creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na região norte de Portugal, nomeadamente no concelho da Maia. Trata-se de uma instituição ao serviço da comunidade desde 1993, orientada por valores como o compromisso, equidade, a inclusão e responsabilidade social (Projeto Pedagógico da Instituição, 2024/2027).

A instituição integrava as valências de creche e educação pré-escolar, funcionando entre as 7h30 e as 19h30, de modo a garantir o apoio às famílias. Foi concebida para responder às necessidades específicas das crianças, destacando-se pela excelente exposição solar, pelas janelas amplas e pelo acesso direto das salas ao jardim. Esta continuidade entre os espaços interior e exterior criava um ambiente convidativo à exploração e refletia a inspiração na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que valoriza a utilização de grandes janelas como elemento promotor da interação entre crianças e adultos e da exploração dos diferentes espaços e materiais (Lino, 2013).

Também Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), referem que contextos educativos que permitem o contacto visual e físico com o exterior constituem uma mais valia, possibilitando às crianças

observarem, expressarem e refletirem sobre as formas e cores da natureza. Para além das seis salas destinadas às diferentes valências, a instituição dispunha ainda de um ginásio, um refeitório, uma biblioteca acessível a todos os intervenientes, um laboratório de artes e um amplo espaço exterior que era promotor das brincadeiras livres e do contacto com a natureza. A partir da observação era notório que o contacto diário com o meio natural contribuía para o bem-estar das crianças e potenciava aprendizagens significativas e integradas no seu quotidiano.

Inspirada no modelo pedagógico de Reggio Emilia, a instituição valorizava as relações entre criança, educador, família e comunidade, promovendo a construção de um conhecimento pessoal e social, no qual a criança assumia um papel ativo na sua socialização. As práticas pedagógicas eram orientadas pelo Projeto Pedagógico da Instituição, que definia os princípios e formas de relação entre os diferentes elementos da comunidade: órgãos de gestão; famílias; crianças e profissionais, articulando-se com os Planos Pedagógicos de Sala e conferindo ao educador um papel ativo na avaliação e construção da sua prática.

A filosofia de valorização do meio natural, da escuta ativa, do educador como facilitador das aprendizagens e da família enquanto parceira no processo educativo encontrava-se claramente presente. Esta assumia um papel relevante na partilha e continuidade das experiências das crianças, numa lógica de colaboração entre o contexto educativo e o contexto familiar. Ainda que não existisse um “atelierista” no contexto, o projeto pedagógico “Retrato da Alma” desenvolvido no ano letivo 2024/2025 e centrado na consciência das emoções na infância, privilegiou as artes como veículo de expressão, aliadas ao envolvimento das famílias e deu origem ao “laboratório de artes”, inspirado no ateliê de Reggio Emilia.

Para além disso, a instituição mantinha parcerias com entidades externas, como a Câmara Municipal da Maia, que complementavam o trabalho pedagógico e enriqueciam as experiências das crianças, através de atividades como:

- **“Biblioteca Vai à Escola”** – visita mensal da biblioteca à instituição;
- **Educação Física** – realizadas às segundas-feiras;

- **Projeto “Música a partir do Berço”** – sessões de estimulação musical para crianças de creche, às quartas e sextas-feiras.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

2.1.2.1. ESPAÇO E MATERIAIS

A sala de atividades do grupo era designada por *Sala Laranja* e a sua organização foi pensada, de forma a responder aos interesses, necessidades e características das crianças. A excelente exposição solar e as janelas amplas favoreciam a entrada de luz natural e estabeleciam uma ligação contínua com o espaço exterior, contribuindo para um ambiente acolhedor e estimulante. Esta organização do espaço, marcada pela proximidade com o exterior, refletia-se diretamente na dinâmica da sala. Ao longo do dia, surgiam frequentemente comentários e diálogos iniciados pelas crianças a partir do que observavam no jardim, evidenciando a importância desta ligação para a construção de experiências significativas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

O acesso ao exterior assumia particular relevância no quotidiano da sala. As idas frequentes ao jardim e as observações diárias através das janelas, desencadeavam questões e partilhas, transformando o espaço físico num mediador de aprendizagens significativas. Tal como defende a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, o ambiente é entendido como um “terceiro educador”, capaz de provocar, desafiar e sustentar a construção de conhecimento (Gandini, 1999).

A organização do espaço interior refletia o trabalho pedagógico da educadora e do grupo, sendo alvo de reflexão contínua quanto à funcionalidade dos materiais e à adequação das propostas aos interesses das crianças. A sala encontrava-se estruturada por áreas de interesse bem definidas, nomeadamente a Área da Casinha, a Área das Construções (utilizada também para o acolhimento e momentos interculturais), a Área dos Jogos e a Área de Expressão Plástica. Esta última constituía um espaço privilegiado para atividades individualizadas ou em pequenos grupos, promovendo experiências mais focadas e acompanhadas pelo adulto. Nestas áreas, havia uma organização e reorganização intencional constante para que as crianças desenvolvessem integralmente as áreas de experiência e aprendizagem das OPC: Bem-estar e Saúde, Identidade Pessoal, Social e Cultural; Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais (Marques et al., 2024).

Os materiais disponibilizados eram variados, acessíveis, seguros e de qualidade, e foram organizados de forma a promover a autonomia, a exploração, a criatividade e o envolvimento das crianças, sendo ajustados aos interesses e o crescimento do grupo. Na sala também era possível observar a presença de elementos naturais integrados nas propostas artísticas, bem como a utilização de jogos de luz e sombra, que convidavam à imaginação, à experimentação e às interações entre pares. Estes elementos refletiam uma conceção estética do espaço, na qual a arte e o sensorial assumiam um papel central nas experiências vivenciadas de acordo com a perspectiva de Malaguzzi, 2001, citado em Lino, 2018).

No interior da sala era igualmente visível a documentação pedagógica, construída de forma negociada com as crianças. Os trabalhos expostos, tanto na sala como na sua entrada, permitiam tornar visíveis os processos de aprendizagem e comunicar às famílias o percurso vivido pelo grupo. À semelhança do que preconiza a abordagem de Reggio Emilia, as paredes assumem-se como espaços de memória e de partilha, espelhando as culturas, histórias e aprendizagens das crianças e da equipa educativa (Lino, 2018).

De um modo geral, o espaço interior e exterior, configura-se como um ambiente educativo rico, flexível e intencional, que valoriza a relação entre espaço, materiais e aprendizagens, promovendo a participação ativa das crianças, a construção de sentidos e o bem-estar no contexto da creche (Marques et al., 2024).

2.1.2.2. TEMPO PEDAGÓGICO

A organização do tempo na *Sala Laranja* era intencional e flexível. Estruturada numa rotina diária, esta era intencionalmente planeada e organizada pelo educador, proporcionando segurança às crianças, permitindo-lhes antecipar e compreender a sequência do dia. Ao mesmo tempo, era possível uma atenção individualizada, ajustada às necessidades, interesses e ritmos de cada criança, promovendo assim um equilíbrio entre estabilidade e flexibilidade pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

Embora a instituição assumisse inspiração na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, a organização do tempo pedagógico observada apresentava algumas características próximas de

HighScope, nomeadamente na intencionalidade dos momentos de transição e na promoção da autonomia das crianças ao longo da rotina diária. As transições entre atividades eram preparadas e antecipadas pelo adulto, procurando garantir momentos calmos e organizados, enquanto as rotinas quotidianas constituíam oportunidades para que as crianças participassem ativamente nos diferentes momentos do dia, desenvolvendo gradualmente competências de autonomia e autorregulação (Hohmann & Weikart, 2003).

Deste modo, o tempo de chegada iniciava-se no ginásio da instituição até às 9h, marcando a transição do ambiente familiar para o ambiente educativo, constituindo um momento significativo de contacto e interação com as famílias. Posteriormente, as crianças seguiam para a sala acompanhadas pela educadora, onde se realizava o acolhimento e um momento intercultural. Em grande grupo, cantava-se e interpretava-se uma sequência de músicas e as crianças podiam fazer partilhas sobre o seu quotidiano. Este momento valorizava o bem-estar da criança, permitindo que esta participasse de forma ativa, enquanto era oferecido o reforço da manhã.

Depois disso, seguiam-se as experiências pedagógicas orientadas pelo adulto, previamente planificadas, mas flexíveis aos interesses individuais das crianças. De seguida, as crianças tinham momentos de brincadeira livre nas áreas de interesse ou “tempo de exterior” no jardim da instituição, sempre que o tempo permitia. Tal como referem Post e Hohmann (2011), estes momentos de exploração no exterior proporcionam oportunidades de brincadeira e interação de forma independente.

Antes do almoço, o tempo de higiene era organizado em pequenos grupos, de forma a promover uma transição tranquila entre os diferentes momentos da rotina. Após a refeição, o grupo voltava a realizar os cuidados de higiene e preparava-se para o período de descanso, que decorria na Sala Laranja, num ambiente calmo, com iluminação reduzida e música relaxante. Neste momento participavam também algumas crianças da sala dos três anos, mantendo-se sempre a organização em pequenos grupos, o que favorecia uma transição suave e segura (Post & Hohmann, 2011). Ao despertar, as crianças regressavam novamente ao momento de higiene e dirigiam-se para o tapete da Área das Construções, onde ouviam uma música enquanto aguardavam pelos pares. De seguida, enquanto um pequeno grupo desenvolvia uma proposta

pedagógica orientada pelo educador, os restantes usufruíam de momentos de brincadeira livre no exterior.

Quase todos os dias, exceto às quintas-feiras, o grupo participava em atividades extracurriculares, nomeadamente educação física às segundas-feiras, música às terças-feiras e o Projeto do Berço às quartas e sextas-feiras.

2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era constituído por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses. As crianças frequentavam a instituição desde a sala de um ano, por isso, refletia-se a existência de vínculos afetivos sólidos entre pares e a equipa educativa, estendendo-se, ao reconhecimento e interação com as famílias dos colegas. Tratava-se de um grupo heterogéneo, composto por crianças de diferentes nacionalidades (portuguesa, brasileira e angolana), o que acrescentava diversidade cultural ao quotidiano da *Sala Laranja*.

Relativamente às características de desenvolvimento e aprendizagem, o grupo evidenciava bastante autonomia nos cuidados de higiene e nas refeições. Apenas uma criança utilizava fralda e a maioria alimentava-se sem auxílio do adulto. Neste sentido, respeitar os ritmos individuais, promover a autoconfiança e a independência revelava-se uma prioridade na ação pedagógica.

Importa ainda referir que no grupo estavam presentes crianças sinalizadas com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), o que exigia um olhar mais atento e uma escuta sensível por parte do adulto. Embora a síndrome de uma das crianças não estivesse clinicamente identificada, esta manifestava-se através de comportamentos emocionalmente instáveis e algumas reações desafiantes, como episódios ocasionais de morder os pares. Apesar disso, demonstrava boa compreensão das orientações do adulto e envolvia-se com entusiasmo nas propostas pedagógicas, embora, por vezes, revelasse dificuldade em manter a concentração.

Para além disso, uma outra criança encontrava-se em processo de diagnóstico de NAS e frequentava terapias complementares externas à instituição, orientadas para o desenvolvimento da fala e para a regulação emocional. Durante a PES, foi possível acompanhar a avaliação

realizada pela Equipa Local de Intervenção (ELI), segundo critérios associados à hiperatividade. As dificuldades de atenção e concentração eram visíveis, refletindo-se num envolvimento breve e instável nas atividades propostas. Ainda assim, surgiam momentos em que a curiosidade se sobrepunha, abrindo espaço à construção de vínculo e à participação nas experiências pedagógicas.

No que respeita ao desenvolvimento da linguagem, também foi possível observar no grupo uma criança que, embora não estivesse sinalizada com NAS, apresentava um vocabulário reduzido e algumas dificuldades na expressão oral, recorrendo frequentemente a sons ou sílabas isoladas para comunicar. Apesar disso, compreendia as orientações do adulto, sobretudo quando estas eram claras e individualizadas. A sua presença discreta não o tornava invisível, muito pelo contrário. A educadora cooperante procurava incentivá-lo à expressão, ao colocar questões e valorizar formas alternativas de comunicação, reconhecendo a importância de escutar também aquilo que nem sempre é dito por palavras.

De um modo geral, o grupo revelava ser bastante autónomo nas rotinas diárias, embora surgissem conflitos associados à partilha de brinquedos e com os momentos de espera. Algumas crianças demonstravam frustração face à implementação de regras ou à impossibilidade de serem as primeiras a participar nas propostas. Estas situações exigiam, por parte do adulto, uma mediação consistente, sensível e assertiva, orientada para o apoio à regulação emocional e à aprendizagem das normas de convivência, particularmente relevante nesta fase do desenvolvimento, em que as crianças se encontram centradas em si próprias e exploram frequentemente o “não” como forma de afirmação (Post & Hohmann, 2011).

No domínio da linguagem, o grupo demonstrava grande interesse por histórias e começava a partilhar ideias com maior clareza na construção de frases relacionadas com o quotidiano. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), esta etapa do desenvolvimento caracteriza-se por um aumento significativo do vocabulário e pelo uso mais complexo da linguagem, sendo essencial proporcionar contextos ricos para a comunicação verbal, escuta ativa e leitura partilhada. Neste sentido, a educadora cooperante estimulava consistentemente a expressão oral e orientava as crianças para o uso adequado da linguagem, como se observava diariamente no momento de acolhimento, em que cada criança recebia o reforço da manhã e respondia “obrigado” ou

“obrigada”, conforme as regras linguísticas. Lopes da Silva et al. (2016), reforçam a importância da linguagem como instrumento de relação, expressão e construção de conhecimento, defendendo a criação de contextos que promovam o diálogo desde cedo.

Apesar dos desafios identificados, o grupo revelou ser ativo, curioso e interessado pela descoberta. Para além do gosto pelas histórias e pelas experiências sensoriais, destacou-se o entusiasmo crescente pela temática do fundo do mar, que emergiu espontaneamente no brincar e se tornou num projeto desenvolvido ao longo da PES. A partir deste interesse, foram promovidas diversas experiências pedagógicas, que culminaram na criação de um novo espaço de exploração no exterior e de um painel no corredor da instituição, com fotografias e produções das crianças. O grupo construiu um barco e diferentes elementos do fundo do mar, que passaram a integrar uma nova área do jardim, onde as crianças brincavam e exploravam livremente.

A valorização do espaço exterior surgiu também da observação de uma forte necessidade de exploração sensorial, evidente na procura frequente do contacto com o exterior e na curiosidade demonstrada face ao meio natural. Ao longo da PES, foi possível observar diariamente as brincadeiras, descobertas e aprendizagens que emergiam no jardim, confirmando o que defendem as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), ao salientarem que o contacto regular com a natureza promove o bem-estar, a exploração sensorial e aprendizagens significativas integradas no quotidiano das crianças (Marques et al., 2024).

Durante as ações pedagógicas desenvolvidas com tintas, foi possível observar que a maioria das crianças demonstrava algum desconforto em sujar as mãos. Este aspeto, aparentemente simples, constituiu uma importante pista para compreender a forma como o grupo vivenciava as experiências sensoriais. Ainda assim, perante novas propostas táteis, a curiosidade tendia a sobrepor-se à hesitação inicial, possibilitando momentos de envolvimento, descoberta e exploração ativa. Tal como referem Marques et al. (2024), é através do corpo, dos sentidos e do movimento que as crianças constroem conhecimento, sendo estas experiências fundamentais para o desenvolvimento da autoconfiança.

A observação do dia-a-dia do grupo revelou-se fundamental para a compreensão das dinâmicas relacionais do grupo, os interesses manifestados e as necessidades emergentes das crianças. Ao

longo do tempo, foi possível reconhecer formas de participação progressivamente mais evidentes, expressas nas interações entre pares, na iniciativa durante as rotinas e na apropriação dos diferentes momentos do dia. Estas dinâmicas refletem uma conceção de pedagogia participativa, na qual a criança era reconhecida como sujeito ativo, capaz de interagir, expressar-se e construir sentido no contexto educativo, fortalecendo o seu sentimento de pertença ao grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Cada criança deste grupo trazia consigo uma história singular e um modo próprio de estar e de descobrir o mundo. Acompanhar o quotidiano do grupo revelou-se um exercício contínuo de observação, escuta, presença e reflexão, no qual pequenos gestos se transformaram em oportunidades de aprendizagem, tanto para as crianças como para o adulto.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. A INSTITUIÇÃO

A PES desenvolveu-se numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas localizado na área metropolitana do Porto. Este agrupamento integra vários estabelecimentos educativos, abrangendo o Jardim de Infância e os três ciclos de Ensino Básico. As diferentes unidades de ensino articulam-se de acordo com um projeto comum que visa a promoção de aprendizagens significativas e a integração de toda a comunidade educativa.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), pretende-se que todas as instituições que o integram, promovam a escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida, assumindo-se como contextos educativos nos quais as crianças se sintam acolhidas, integradas e incluídas. Nesta perspetiva, a ação educativa procura criar ambientes favoráveis ao crescimento harmonioso, ao bem-estar e à construção de aprendizagens significativas, preparando as crianças para uma participação ativa e consciente na sociedade (PEA, 2025-2029).

Relativamente ao pessoal docente que integrava o Agrupamento, este contava, no final do ano letivo de 2024/2025, com um total de 221 docentes, sendo possível constatar que a maioria pertencia ao quadro e que se encontravam maioritariamente na faixa etária dos 60 anos.

No que diz respeito ao pessoal não docente, a instituição integrava assistentes técnicos e assistentes operacionais, atualmente vinculados às autarquias, bem como técnicos superiores vinculados ao Ministério da Educação, Ciência e Inovação, na sequência da transferência de competências no domínio da educação. Apesar dos constrangimentos associados a processos de aposentação, mobilidade e envelhecimento progressivo destes profissionais, estes desempenhavam funções de grande relevância no apoio ao funcionamento da instituição, no acompanhamento das crianças e alunos e no relacionamento com os encarregados de educação, contribuindo de forma decisiva para a qualidade do serviço educativo prestado (PEA, 2025–2029).

Para além disso, o agrupamento dispunha de técnicos especializados, nomeadamente psicólogas integradas nos Serviços de Psicologia e Orientação, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e terapeutas da fala, que assumiam um papel fundamental na avaliação, acompanhamento e apoio aos alunos, particularmente no âmbito da educação inclusiva (PEA, 2025–2029).

O Projeto Educativo sublinha a missão de formar crianças e futuros cidadãos capazes de desenvolver de forma saudável, criativa, crítica, responsável e resiliente, ao valorizar a aquisição de competências, conhecimentos e valores essenciais à integração social e à participação ativa na comunidade. Nesta perspetiva, a ação educativa orienta-se para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens que contemplam dimensões cognitivas, práticas, sociais e pessoais (PEA, 2025–2029).

A instituição onde se desenvolveu a PES, localizava-se numa zona urbana, com fácil acesso a transportes públicos. O edifício escolar integrava as valências de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), encontrando-se de forma funcional e adequada às diferentes faixas etárias. No piso 0 situavam-se quatro salas de atividades destinadas à Educação Pré-Escolar, uma sala do 1ºCEB, bem como a secretaria, a sala dos professores, a biblioteca, o refeitório e um espaço exterior utilizado nos momentos de recreio. Importa referir que o acesso ao refeitório implicava a

deslocação das crianças para fora do edifício onde se localizavam as salas, sendo esta transição acompanhada pelos adultos responsáveis.

O primeiro piso acolhia as restantes salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e um espaço polivalente, concebido para a realização de atividades diversificadas, acessível a todos os elementos da comunidade educativa, incluindo um elevador que garantia acessibilidade plena entre os dois pisos.

A instituição assumia ainda um papel relevante no domínio da educação inclusiva, constituindo-se como escola uma escola bilingue de referência, dispondo de recursos humanos especializados, nomeadamente profissionais com formação em Língua Gestual Portuguesa e técnicos de apoio terapêutico, como terapeutas da fala. Esta valência reflete um compromisso claro com a inclusão, a equidade e a resposta às necessidades educativas específicas das crianças.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

2.2.2.1. ESPAÇO E MATERIAIS

A Sala OA era composta por uma docente titular do grupo, uma assistente técnica e uma assistente operacional. Tratava-se de um espaço amplo e arejado, com janelas que permitiam a entrada de luz natural, favorecendo o bem-estar e a perceção do ambiente por parte das crianças. A organização da sala assentava em áreas de interesse ajustadas e adaptadas consoante os projetos desenvolvidos com o grupo, os interesses manifestados pelas crianças e o seu desenvolvimento ao longo do ano letivo (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026).

Cada área estava equipada com materiais diversificados que promoviam a criatividade, a autonomia e a exploração, como carros, legos, jogos adequados às diferentes idades, materiais de expressão plástica, livros, baú com roupas e utensílios de cozinha (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026). A livre escolha e utilização destes materiais seguia as orientações das OCEPE, que destacam a importância de ambientes educativos seguros, acessíveis e estimulantes (Lopes da Silva et al., 2016).

As áreas de interesse estavam diretamente relacionadas com as áreas de conteúdo das OCEPE, promovendo aprendizagens integradas e contribuindo para o desenvolvimento integral de cada criança, sendo estas:

- **Área do Acolhimento:** espaço destinado ao acolhimento diário, à planificação de ações pedagógicas, a diálogos e reflexões conjuntas. Nesta zona estavam presentes quadros de presenças e aniversários, o calendário e o quadro da meteorologia. Esta área também podia ser utilizada como espaço de brincadeira, nomeadamente para construções e jogos.
- **Área da Casinha:** destinada ao jogo simbólico, equipada com uma arca contendo adereços e roupas que permitiam às crianças assumir diferentes papéis, bonecas e um guarda-roupa adequado às várias estações do ano.
- **Área da Educação Artística:** incluía cavaletes, pincéis, tintas, canetas, colas, tesouras, lápis, marcadores, papéis, revistas, moldes e plasticina, proporcionando experiências de expressão plástica diversificadas, estimulando a criatividade e a imaginação das crianças.
- **Área Sensorial e das Ciências:** centrava-se na exploração dos cinco sentidos, permitindo que as crianças interpretassem e discriminassem estímulos do meio, promovendo aprendizagens do mundo natural e científico. Durante a PES, esta área foi ajustada para incluir um painel sensorial e uma zona limitada a duas crianças, garantindo momentos individuais de exploração. Foram ainda integrados elementos naturais recolhidos durante o Outono, como pinhas, folhas, nozes, castanhas, bolotas e paus (Lopes da Silva et al., 2016).
- **Área da Biblioteca:** espaço acolhedor para o desenvolvimento da linguagem oral e da abordagem à escrita, constituído por um cantinho com mesa e dois bancos, destinado a uma ou duas crianças de cada vez, promovendo momentos de leitura e de exploração tranquila.

Importa salientar que a limitação do número de crianças por área foi definida em negociação com o grupo, tornando as regras claras e compreendidas por todos. A organização do espaço e dos

materiais evoluiu ao longo do ano, tornando-se mais desafiadora e ajustada aos interesses e capacidades das crianças, refletindo uma organização democrática e inclusiva. A participação ativa das crianças na organização e na planificação do espaço contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do sentido de pertença à sala, reforçando o valor pedagógico do ambiente educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

No que respeita ao espaço exterior, este era partilhado entre as crianças do Jardim de Infância e do 1.º CEB e apresentava uma área verde reduzida, existindo apenas um pequeno canteiro que permitia algum contacto com a natureza. Ainda assim, este espaço era utilizado como contexto de brincadeira livre e de interação social, constituindo uma extensão do ambiente educativo e proporcionando oportunidades de movimento, exploração e convivência entre pares, conforme valorizado pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

2.2.2.2. TEMPO PEDAGÓGICO

A organização do tempo no contexto educativo observado assumia um carácter flexível, embora certos momentos do dia fossem organizados de forma repetitiva, constituindo uma rotina pedagógica intencional, refletida na planificação diária, semanal, mensal e anual, sempre com base na intencionalidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016). Esta organização procurava equilibrar previsibilidade e estabilidade, garantindo segurança e confiança às crianças, ao mesmo tempo que possibilitava ajustes face às necessidades, interesses e ritmos individuais do grupo, em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

Diariamente, entre as 8h e as 9h, as crianças eram acolhidas por duas assistentes técnicas/operacionais numa das salas dos quatro grupos existentes, sendo este acolhimento rotativo ao longo da semana. Às 9h, cada grupo seguia com a sua educadora para a sala de atividades. Na Sala OA, este momento era dinamizado na Área do Acolhimento, incluindo o cumprimento diário, canções de boas-vindas e a realização de registos, como a contagem das crianças presentes, preenchimento do quadro do tempo e data, e o registo das condições climáticas. Durante esta atividade, a educadora promovia a observação da sequência temporal e a utilização de

instrumentos de pilotagem, articulando o momento com os objetivos do domínio da matemática, linguagem e expressão mencionados nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Após esta rotina, a educadora conduzia experiências pedagógicas em grande grupo, orientadas de forma intencional e diversificada. Por volta das 10h, as crianças realizavam o momento de higiene, seguido do lanche. Posteriormente, desfrutavam do tempo de exterior, onde havia espaço para brincadeira livre, regressando às 11h para a sala de atividades, onde participavam em propostas pedagógicas em pequenos grupos. Paralelamente, as restantes crianças podiam explorar as áreas de interesse, consolidando aprendizagens de forma autónoma e sensorial. Em alguns momentos, a educadora concluía atividades na área de Educação Artística, promovendo experiências de expressão e criatividade.

Às 12h, iniciava-se a preparação para o almoço, com higiene pessoal e deslocação ao refeitório acompanhadas pelos adultos. Após a refeição, as crianças usufruíam novamente do espaço exterior para momentos de recreio. Em caso de chuva, permaneciam na sala de atividades, acompanhadas pela assistente técnica, mantendo a rotina de exploração e brincadeira até ao regresso da educadora.

Após o período de almoço, a educadora retomava as experiências pedagógicas orientadas, seguidas de momentos de exploração autónoma nas áreas de interesse. O lanche marcava o último momento do dia sob orientação da educadora, após o qual eram realizadas as atividades extracurriculares, como educação física, música e judo. Simultaneamente, decorriam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), dinamizadas pela assistente operacional, configurando períodos de “Tempo de Escolha Livre”, de acordo com Hohmann e Weikart (2011).

A organização semanal incluía visitas regulares à biblioteca para a Hora do Conto, permitindo às crianças escolherem livros para momentos de leitura em casa com as famílias, reforçando a ligação escola-família. Quinzenalmente, realizavam-se visitas ao Núcleo Rural do Covelo, proporcionando contacto com a horta pedagógica e experiências no meio natural. Às quintas-feiras, eram realizadas atividades de exploração científica ou exploração de novos artistas, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar. Mensalmente, o grupo participava na Brigada de Limpeza, assumindo responsabilidade pela manutenção e cuidado do espaço exterior da

instituição. Estes momentos reforçavam a autonomia, o sentido de responsabilidade e o cuidado com o ambiente, em articulação com os princípios e domínios orientados por Lopes et al. (2016).

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo observado era composto por 22 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, distribuídas de forma equilibrada quanto ao sexo, integrando 11 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Caracterizava-se pela sua heterogeneidade etária, cultural e linguística, incluindo crianças de diferentes nacionalidades, nomeadamente, portuguesa, russa, egípcia, nepalesa, ucraniana e brasileira. Do total, onze crianças já frequentavam instituição no ano letivo anterior, enquanto as restantes iniciavam a experiência no jardim de infância (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026).

Esta diversidade refletia-se nas dinâmicas do grupo, exigindo uma atenção redobrada e uma intervenção pedagógica intencional e diferenciada por parte do adulto. Destacava-se, em particular, uma criança que evidenciava maior necessidade de movimento e dificuldade em manter a atenção e o envolvimento em algumas propostas pedagógicas. Ao longo do período da PES, esta criança foi diagnosticada com síndrome de Cowden e sinalizada como estando no espectro do autismo, o que reforçou a importância de uma observação atenta e da adaptação de estratégias pedagógicas às suas características e necessidades, promovendo o seu bem-estar e participação no contexto educativo.

Para além disso, o grupo integrava crianças com diferentes desafios ao nível da comunicação e da linguagem. Entre elas, duas crianças de língua materna não portuguesa, uma de nacionalidade egípcia, que compreendia e verbalizava muito pouco em inglês, e uma de nacionalidade nepalesa que, apesar de entender o que lhe era comunicado, não verbalizava. O grupo incluía ainda uma criança com atraso na linguagem e no desenvolvimento cognitivo, associada a dificuldades de concentração nas propostas pedagógicas. Acresciam, de igual forma, duas crianças que revelavam maior dificuldade em manter o foco em propostas mais estruturadas, sobretudo quando a atenção do adulto não lhes era diretamente dirigida (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026). Estas características reforçavam a necessidade de estratégias pedagógicas

diferenciadas e de intervenções intencionais, ajustadas às características e necessidades de cada criança.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, inserido na Área de Expressão e Comunicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o grupo revelava-se participativo nas conversas e na partilha de novidades, demonstrando ser comunicativo. Apesar de algumas dificuldades articulatórias e gramaticais em determinados casos, as crianças evidenciavam interesse pelas propostas pedagógicas, bem-estar emocional e integração nas rotinas da sala.

De um modo geral, o grupo apresentava desafios ao nível da autorregulação emocional e comportamental, assim como na gestão dos turnos de fala em contexto de grande grupo, o que reforçava a importância de uma planificação cuidada e de uma intervenção pedagógica sensível e consciente. Estas características tornavam particularmente relevante a adoção de estratégias que promovessem o bem-estar, o envolvimento e a participação ativa de todas as crianças, respeitando os seus ritmos, interesses e formas de expressão (Lopes da Silva et al., 2016).

Quanto às características de desenvolvimento e aprendizagem, o grupo revelava níveis significativos de autonomia nos diferentes momentos de rotina diária, nomeadamente na realização de tarefas, nos momentos de refeição e cuidados de higiene, com exceção de uma criança que ainda necessitava de apoio direto do adulto. Tal como preconizam as OCEPE, o respeito pelos ritmos individuais e a promoção da autoconfiança e independência constituem prioridades na ação pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016).

No que respeita aos interesses do grupo, as crianças manifestavam especial envolvimento na escuta de histórias e em experiências que privilegiavam a exploração sensorial e corporal. As crianças revelavam ainda particular motivação para atividades de expressão plástica, sobretudo aquelas que envolviam pintura e experimentação de diferentes técnicas, demonstrando iniciativa e familiaridade na utilização de diversos materiais.

Em síntese, tratava-se de um grupo heterogéneo, cujas características reforçavam a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada, inclusiva e reflexiva, orientada para a valorização da

diversidade, a promoção da participação e para o desenvolvimento integral de cada criança, em consonância com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2016).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo da PES tornou-se fundamental para o percurso profissional da mestranda a adoção de uma metodologia de investigação que permitisse compreender e refletir criticamente sobre a prática educativa, centrando-se no tópico “Contributos do empenhamento do adulto para uma prática inclusiva na Educação de Infância”. Neste sentido, a investigação desenvolvida enquadra-se na Investigação-Ação (IA), assumindo um carácter qualitativo, de natureza descritiva e exploratória, uma vez que se centra na análise das práticas pedagógicas da mestranda enquanto futura educadora de infância, com o propósito de as analisar, compreender, melhorar e transformar de forma intencional, reflexiva e sensível (Bogdan & Biklen, 2013; Máximo-Esteves, 2008).

A Investigação-Ação caracteriza-se como um processo dinâmico, cíclico e participativo, estruturado em quatro fases interdependentes (planificação, ação, observação e reflexão), que não se apresentam de forma linear nem rígida, mas em permanente interação (Coutinho, 2014; Latorre, 2008; Amado 2014). Esta metodologia revela-se particularmente adequada ao contexto da PES, uma vez que permitiu à mestranda assumir um papel ativo e participante como estagiária e investigadora, articulando a teoria e a prática, promovendo uma análise situada das interações pedagógicas do quotidiano. Através deste processo, tornou-se possível identificar de que modo o empenhamento do adulto influencia a participação, o envolvimento e bem-estar das crianças, especialmente em contextos educativos marcados pela diversidade.

Assim, a investigação incidiu sobre as interações adulto-criança, considerando que a qualidade destas constitui um elemento determinante para a construção de práticas inclusivas. Neste enquadramento, assumiu particular relevância a Escala de Empenhamento do Adulto, integrada no referencial DQP de Bertram e Pascal (2009), enquanto instrumento principal de análise da prática pedagógica desenvolvida pela mestranda. Esta escala permite analisar a qualidade das

interações pedagógicas estabelecidas pelo adulto, considerando as dimensões de sensibilidade, estimulação e autonomia. Para complementar, foi utilizada a Escala de Envolvimento da Criança (Bertram & Pascal, 2009), que permite analisar o grau de envolvimento das crianças nas experiências pedagógicas, recorrendo a indicadores como a concentração, energia, criatividade, persistência ou satisfação, organizados numa escala de cinco níveis que varia desde a ausência de envolvimento até à participação intensa e prolongada na atividade.

Para recolha de dados, a investigação recorreu à observação participante, na qual foram realizados registos sistemáticos, nomeadamente notas de campo no diário de bordo, fotografias e vídeos, que permitiram a documentação das interações diárias, das respostas das crianças e das decisões pedagógicas da mestranda (Bogdan & Biklen, 1999; Máximo-Esteves, 2008). Estes instrumentos possibilitaram uma análise contextualizada do empenhamento do adulto na participação, envolvimento e bem-estar das crianças, com atenção particular às necessidades de cada criança, garantindo o acesso equitativo de todas as crianças à aprendizagem.

A autorreflexão assumiu um papel transversal em todo o processo investigativo, constituindo-se como um eixo central da Investigação-Ação. Conforme defende Schön (1983), a reflexão na e sobre a ação permite ao educador repensar decisões, ajustar estratégias e construir conhecimento a partir da experiência. Neste estudo, a autorreflexão foi desenvolvida através da análise dos dados recolhidos, possibilitando uma maior consciência das interações estabelecidas entre o adulto e as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, essencial à construção da identidade profissional da mestranda enquanto futura educadora de infância.

A Investigação-Ação permitiu à mestranda refletir sobre as suas próprias práticas, identificando padrões, ajustando estratégias e introduzindo intervenções pedagógicas que promovam uma educação inclusiva e equitativa. Esta abordagem enfatiza o carácter participativo e transformador da investigação, considerando que a prática educativa é simultaneamente objeto de estudo e instrumento de mudança (Coutinho, 2009; Amado, 2014).

Relativamente aos cuidados éticos, a investigação respeitou o consentimento informado das famílias e o assentimento das crianças para a captação de vídeos e fotografias, assegurando a

confidencialidade e o anonimato dos participantes (Máximo-Esteves, 2008). Todas as ações pedagógicas e investigativas foram orientadas pelo respeito pelos direitos e pelo bem-estar das crianças, em consonância com o Código Ético da EECERA (2024) e com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Orientações Pedagógicas para a Creche (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). Critérios de credibilidade ética, como liberdade, respeito individual e responsabilidade relacional, autenticidade e participação dialógica, são orientadores de todas as fases do estudo, garantindo uma prática investigativa ética, respeitadora da individualidade de cada criança, alinhada com uma perspectiva inclusiva da educação de infância (Caetano, 2019).

Em suma, a metodologia adotada permitiu à mestranda desenvolver uma prática pedagógica intencional, reflexiva e inclusiva, centrada na qualidade das interações adulto-criança. A articulação entre observação participante, notas de campo e utilização das escalas do Manual DQP possibilitou uma análise situada do empenhamento do adulto e do envolvimento das crianças no contexto educativo.

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

O presente capítulo tem como finalidade descrever e analisar, de forma reflexiva, as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), explicando os processos formativos que sustentaram a evolução do percurso profissional da mestranda e os efeitos das intervenções pedagógicas no bem-estar, envolvimento e aprendizagens das crianças. A análise das experiências selecionadas assume, assim, uma dimensão interpretativa, procurando compreender de que modo a prática foi sendo construída, ajustada e intencionalmente fundamentada em função das características dos grupos e das necessidades emergentes nos contextos educativos.

Além disso, pretende-se refletir sobre a evolução profissional e pessoal da mestranda, reconhecendo que o seu saber profissional foi sendo construído através das experiências vivenciadas, das suas decisões pedagógicas e do impacto dessas ações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A descrição das ações desenvolvidas assume um carácter reflexivo, sustentado por fundamentação teórica e por instrumentos de observação, como as Escalas de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 2014; Bertram & Pascal, 2009), bem como pelos referenciais pedagógicos mencionados ao longo do Capítulo I, que permitem evidenciar de que modo a prática pedagógica foi progressivamente construída e intencionalmente ajustada.

As ações desenvolvidas, selecionadas, assumem particular relevância para a compreensão do tema de investigação deste relatório, pois constituem objeto de análise e reflexão sobre a qualidade das interações adulto-criança promovidas pela prática da mestranda estagiária, assim como sobre a criação de ambientes afetivos, seguros e potenciadores do desenvolvimento integral.

Ao longo deste percurso evolutivo, a mestranda foi consolidando a sua imagem de criança como sujeito ativo e protagonista da sua aprendizagem e redefinindo o seu papel enquanto adulta mediadora das aprendizagens. Através do diálogo com a equipa educativa, da reflexão sobre as

propostas implementadas e da análise da documentação pedagógica produzida, foi estruturando uma metodologia própria, contextualizada e coerente com os princípios e fundamentos das Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024), das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016), da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019) e do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto), numa procura constante por uma prática consciente, ética e intencional, centrada no respeito, valorização dos interesses e potencialidades de cada criança.

3.1. A PRÁTICA EDUCATIVA EM CRECHE

No presente subcapítulo serão apresentadas algumas experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, na valência de educação em creche, cuja seleção resultou de um processo de observação contínua e intencional de um grupo de crianças, em que se valorizaram os interesses, necessidades, ritmos e características individuais. Neste sentido, as experiências aqui descritas foram intencionalmente escolhidas por evidenciarem momentos em que o empenhamento do adulto se revelou determinante na criação de contextos educativos inclusivos, capazes de promover o bem-estar, o envolvimento e a participação de todas as crianças, valorizando a diversidade presente no grupo, permitindo analisar de que forma as interações, a organização do ambiente e as estratégias pedagógicas adotadas contribuíram para a qualidade das aprendizagens.

3.1.1. O BRINCAR HEURÍSTICO

Nos primeiros dias de observação da Prática Educativa Supervisionada (PES) na valência de creche, o interesse pelo meio natural evidenciou-se de forma imediata. As crianças tinham acesso diário ao espaço exterior da instituição e as janelas da sala permitiam um contacto visual constante com o exterior. Nos momentos de acolhimento, era frequente o diálogo em grande grupo sobre o que observavam no espaço exterior: as árvores que começavam a florir, os pássaros que se aproximavam para comer as migalhas de pão, o vento que agitava as folhas. Este interesse recorrente pelo meio envolvente constituiu um ponto de partida para a planificação pedagógica.

Considerando estes interesses, a estagiária preparou o ambiente educativo e convidou as crianças a experienciar o brincar heurístico. Esta proposta foi organizada no espaço exterior da instituição, num local mais resguardado e calmo, permitindo que o pequeno grupo permanecesse em contacto direto com a natureza, envolvido na experiência sem estímulos excessivos ou interrupções externas. A escolha do espaço foi intencional na procura de favorecer a concentração, o bem-estar e o envolvimento, criando um ambiente sensorialmente rico e tranquilo (Goldschmied, 1990, citado em Araújo, 2018b). Esta proposta surgiu como uma oportunidade para explorar o potencial pedagógico da brincadeira livre com materiais não estruturados e para refletir sobre as dinâmicas de aprendizagem que emergem a partir da ação autónoma da criança. "Ao adulto cabe, neste jogo, o papel de organizador e de facilitador, mas não o de iniciador. Assim, este profissional deve assegurar condições espaciais, temporais e materiais que permitam a livre exploração à criança" (Goldschmied, 1990, citado em Araújo, 2018b, p.154). Partindo deste pressuposto, foi preparada uma ação centrada na exploração de elementos naturais (pedras, conchas, paus, flores, castanhas do maranhão, cascas de coco e pedaços de cortiça) e de materiais de transferência (colheres, espátulas, copos de papel, frascos de vidro, travessas, panelas e formas) articulados com areia como elemento agregador da experiência. De acordo com Goldschmied & Jackson (2007), o brincar heurístico recorreu a materiais do quotidiano e organizou-se em pequenos grupos, neste caso de quatro crianças, de modo a garantir liberdade de movimento num espaço delimitado e uma observação intencional e individualizada por parte do adulto. Esta proposta também encontra sustentação em Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), quando referem que a exploração direta de elementos naturais possibilita às crianças experienciar diferentes cores, texturas e cheiros da natureza, contribuindo para a construção de uma verdadeira "gramática sensorial" e valorizando os sentidos como via privilegiada de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a organização do espaço assumiu um carácter intencional. Os materiais foram dispostos inicialmente numa organização linear das mesas, separadas por tipologia, sendo a primeira composta pelos utensílios de transferência e a segunda pelos elementos naturais (fotografia 1), criando condições estruturadas para a exploração e experimentação autónoma.

Durante a observação, os grupos mostraram grande interesse pelos objetos de transferência e a areia foi o elemento mais utilizado. Um aspeto relevante evidenciado nesta observação do adulto foi a ausência de conflitos entre as crianças, o que era pouco comum em brincadeiras de grupo.

Estas demonstraram capacidade de partilhar materiais e esperar pela sua vez, evidenciando desenvolvimento ao nível da autorregulação e da interação social. Um exemplo foi a situação em que duas crianças manifestaram interesse pelo mesmo utensílio, tendo conseguido, de forma autónoma e sem intervenção do adulto, negociar a sua utilização. Esta dimensão cooperativa da brincadeira espontânea é também destacada por Fochi (2018), que ressalta como o brincar heurístico fortalece os vínculos sociais e promove experiências de convivência e negociação entre pares.

No entanto, durante o período de observação, foi perceptível que uma das crianças explorou todos os materiais disponíveis, realizando inclusive experiências de encaixe de paus nas canas de bambu (fotografia 2). Esta observação da interação das crianças com os materiais constituiu um momento de reflexão na e sobre a ação, no âmbito de uma metodologia de Investigação-Ação (IA) que orientou a prática pedagógica. Através das notas de campo, onde foram registados os interesses evidenciados, as interações entre pares e com os materiais, bem como frases significativas ditas pelas crianças, e ainda através do registo fotográfico e videográfico, foi possível analisar com maior profundidade o nível de envolvimento e as escolhas realizadas (Bodgan & Biklen, 2013; Bertram & Pascal, 2009).

O facto de a maioria das crianças não ter explorado os elementos naturais de forma mais profunda levantou a questão se tal se devia à disposição das mesas ou à familiaridade com os utensílios de cozinha, frequentemente presentes no seu quotidiano. Com o intuito de esclarecer esta questão, na semana seguinte, repetiu-se a experiência, alterando a disposição para uma organização das mesas em círculo (fotografia 3), o que permitiu maior acessibilidade aos materiais desde o início. Esta alteração surgiu de uma prática reflexiva por parte da mestranda e revelou a intencionalidade pedagógica subjacente ao brincar heurístico, ao privilegiar a criação de condições que ampliassem as possibilidades de exploração, sem a intervenção direta do adulto na ação da criança (Fochi, 2018). Numa lógica de Investigação-Ação, existiu uma reflexão na e sobre a prática que permitiu reorganizar o ambiente educativo e repetir a experiência (Schön, 1983). Este processo contribuiu para a promoção da identidade, da autonomia e do bem-estar da criança, bem como para a construção e comunicação de significados a partir da experiência vivenciada (Bertram & Pascal, 2009; Marques et al., 2024).

Também a abordagem pedagógica de Reggio Emilia enfatiza a importância do ambiente como um "terceiro educador", cuidadosamente preparado para estimular a curiosidade, criatividade, autonomia e envolvimento (Gandini, 1999). Deste modo, a reorganização do espaço procurou responder às necessidades identificadas no grupo e criar novas oportunidades de exploração, verificando-se um maior envolvimento com os materiais naturais por parte de algumas crianças. Contudo, de forma global, o nível de envolvimento revelou-se inferior ao observado na primeira experiência, particularmente no caso de duas crianças que se mostraram mais dispersas, vagueando por vezes sem um objetivo claramente definido (Laevers et al., 2005). Esta situação conduziu a uma reflexão sobre o impacto do fator novidade no envolvimento das crianças, bem como sobre a importância de considerar os diferentes ritmos, formas de participação e modos de brincar presentes no grupo. Paralelamente, importa referir que ambas as crianças tinham Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), o que poderá ter influenciado a sua capacidade de concentração e permanência na atividade. Uma encontrava-se em processo de avaliação clínica e outra apresentava características associadas a um perfil de maior impulsividade e agitação motora. Estes elementos reforçam a necessidade de uma observação atenta e de uma diferenciação pedagógica ajustada, capaz de respeitar a singularidade de cada criança e de promover contextos inclusivos e responsivos às suas necessidades, tal como preconizam as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Este processo evidenciou que o envolvimento depende da relação entre desafio, novidade e características individuais da criança, em consonância com a perspetiva da Educação Experiencial (Laevers, 2014).

Um momento particularmente significativo foi a reação de uma das crianças, que chorou quando informada do término da atividade, demonstrando forte envolvimento emocional. Este episódio reforçou a necessidade de flexibilizar o tempo pedagógico, permitindo que cada criança vivenciasse a experiência e concluísse as suas explorações ao seu próprio ritmo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). Também destacou o papel do educador como organizador intencional do ambiente educativo, que questiona, analisa e adapta continuamente a sua prática para garantir experiências significativas e inclusivas.

No fim da experiência, realizou-se um momento de grande grupo no tapete, no qual a mestrande procurou escutar as crianças acerca do que mais tinham apreciado durante a brincadeira. Este

momento de diálogo revelou-se particularmente significativo, pois permitiu compreender cada perspectiva sobre a experiência vivida. No âmbito da metodologia de Investigação-Ação, as informações recolhidas foram registadas no diário de bordo e posteriormente analisadas, constituindo dados qualitativos relevantes para a reflexão e avaliação da prática pedagógica (Bodgan & Biklen, 2013).

Quando questionadas sobre o que mais tinham gostado, surgiram as seguintes respostas:

Criança 1: “Eu gostei de brincar com as conchas.”

Criança 2: “Eu gostei de brincar com a areia.”

Criança 3: “Eu gostei de fazer bolos.”

Estagiária: “E o que usaste para fazer bolos?”

Criança 3: “Areia, conchas, pedras.”

Através deste diálogo, tornou-se evidente o interesse do grupo por determinados elementos naturais, como a areia e as conchas. Este interesse, já observado durante a exploração livre, confirmado pelas próprias crianças, reforça a importância da escuta enquanto instrumento pedagógico da prática do educador de infância (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

De acordo com as OPC (Marques et al., 2024) e as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a observação e a escuta constituem ferramentas fundamentais para compreender os interesses das crianças e projetar novas situações educativas significativas. Também a perspectiva da Educação Experiencial sublinha que a aprendizagem se torna significativa quando parte dos interesses genuínos da criança, promovendo níveis elevados de envolvimento (Bertram & Pascal, 2009; Laevers, 2014).

A experiência revelou-se fundamental para a aprendizagem profissional da mestranda. Através da planificação intencional, da organização do espaço exterior, da observação sistemática e da análise reflexiva sustentada em registos, tornou-se possível compreender como a disposição do ambiente influencia escolhas, comportamentos e níveis de envolvimento. Tal como Marques et al. (2024) referem, o educador deve proporcionar um ambiente que permita à criança investigar, explorar e comunicar pensamentos e sentimentos para além da linguagem verbal. Conforme

Freire (1996), a creche e o jardim de infância devem constituir-se como espaços de troca e escuta ativa, onde o educador assume o papel de facilitador.

O brincar heurístico constitui-se, assim, como uma proposta pedagogicamente intencional, enquadrada nos princípios das OPC, que valorizam a exploração sensorial, a autonomia e participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem (Marques et al., 2024). Esta abordagem teve como principais objetivos promover o bem-estar, potenciar a exploração livre de materiais, potenciar a curiosidade, a exploração autónoma e descoberta do meio natural, bem como favorecer o desenvolvimento de competências sociais. Ao proporcionar oportunidades de manipulação, experimentação e interação entre pares, esta proposta favoreceu aprendizagens significativas, nomeadamente ao nível da autorregulação, da comunicação, da cooperação e da construção de significados a partir da experiência. Neste sentido, contribuiu para a consolidação de uma prática pedagógica consciente, investigativa e centrada no respeito pelos ritmos e pelas singularidades de cada criança.

Assim, a partir da ação autónoma das crianças, emergiram associações simbólicas entre os materiais explorados e experiências relacionadas com o mar, nomeadamente através da areia, das conchas e das referências verbais expressas no momento de partilha em grande grupo. Estas manifestações constituíram indicadores relevantes para a planificação pedagógica subsequente, evidenciando uma prática sustentada na observação intencional, na análise reflexiva e na planificação emergente.

3.1.2. “FUNDO DO MAR”

No sentido de planificar ações pedagógicas articuladas com os interesses e as necessidades do grupo, o projeto “Fundo do Mar”, emergiu da observação e escuta intencional realizadas nas sessões de brincar heurístico, nas quais foi possível identificar o interesse das crianças por elementos naturais como a areia e as conchas, assim como o desejo verbalizado por uma criança em visitar o fundo do mar.

A partir da escuta ativa e da análise dos registos efetuados no diário de bordo, foi planificado um conjunto de propostas centradas neste tópico, respeitando os tempos, ritmos e formas de

participação de cada criança, tal como preconizam as OPC e as OCEPE (Marques et al., 2024; Lopes da Silva et al., 2016). Esta planificação assumiu um carácter intencional, evidenciando uma prática sustentada na observação como instrumento estruturante da ação educativa. Apesar de esta ação educativa ter sido desencadeada pelos interesses do grupo, foi também intencionalmente articulada com o projeto institucional sobre as emoções, que, naquele momento, explorava a calma enquanto dimensão essencial do desenvolvimento socioemocional. Esta articulação permitiu integrar os interesses do grupo numa lógica mais ampla de desenvolvimento integral, respeitando os diferentes ritmos e formas de expressão. A escolha dos materiais, a organização e a preparação do espaço tiveram como objetivo criar uma experiência multissensorial alinhada com o imaginário do fundo do mar e promotora da tranquilidade, envolvimento e autorregulação.

“a perspetiva de Reggio Emilia considera que a escolha dos materiais deverá nortear-se pela necessidade de criação de um ambiente multissensorial, não apenas rico ao nível da estimulação sensorial, mas atendendo também a diferentes valores e sensibilidades sensoriais, no sentido de permitir que cada criança se sinta sintonizada com as suas características idiossincráticas de receção de estímulos” (Ceppi et al., 1998, citado em Araújo, 2013, p. 39).

Assim sendo, após as crianças terem visualizado imagens e vídeos do mundo existente no fundo do mar, de terem construído o seu próprio barco em papelão e experienciado a pintura de corais em espuma expansiva, foi dinamizada uma ação educativa centrada na criação de um ambiente sensorial imersivo, cuidadosamente preparado para transportar as crianças para esse contexto marítimo previamente explorado. O espaço foi transformado com a utilização de tecidos azuis e brancos, fitas ondulantes que representavam medusas, iluminação azul obtida através de um holofote com celofane, uma ventoinha e ligeiros borrifos de água para recriar a brisa marítima. Acrescentou-se ainda o som do oceano e uma rede de pesca na parede com alguns peixes. Todos estes recursos e estratégias foram criados com uma intencionalidade estética, procurando criar um ambiente acolhedor e sensível às diferentes formas de estar, sentir e imaginar das crianças (Lino, 2013).

A transição da sala para o ginásio foi preparada com intencionalidade, promovendo um momento de suspense e antecipação. As crianças foram informadas de que iriam “visitar o fundo do mar”, mas que teriam de entrar com calma para não assustar os peixes. Esta estratégia resultou muito bem e despertou ainda mais a curiosidade do grupo para o que se iria suceder. Tal como defendem Hohmann e Weikart (2009), os momentos de transição devem ser suaves e planeados pelo educador com o objetivo de aumentar a qualidade das experiências vivenciadas, constituindo-se como oportunidades calmas e significativas.

Ao entrarem no espaço, as crianças foram convidadas a deitarem-se no chão e a imaginarem-se no fundo do mar. O ambiente sereno favoreceu o relaxamento corporal e emocional. Um lençol leve passou suavemente sobre as crianças, projetando sombras de animais marinhos, como tartarugas e mantas. As reações evidenciaram elevados níveis de bem-estar e envolvimento: algumas crianças riam, outras acompanhavam o movimento com o olhar, outras tocavam no tecido, expressando autenticidade e espontaneidade ao verbalizar: “Tartaruga”; “Olha!”; “Mais!” (fotografia 4). De acordo com a Educação Experiencial, estes indicadores são reveladores de envolvimento profundo, caracterizado por concentração, energia e satisfação (Laevers, 2014).

No decorrer da experiência, as crianças tiveram oportunidade de explorar livremente o espaço, movimentando-se entre as fitas que representavam medusas e assumindo papéis como peixes, tartarugas ou mantas (fotografia 5). A liberdade de ação e a expressividade corporal foram valorizadas, no respeito pelas diferentes formas de ser, estar e participar de cada criança. Estas vivências contribuíram para a construção de um repertório comum de experiências partilhadas, favorecendo o sentimento de pertença ao grupo. Destacou-se, neste contexto, o momento em que duas crianças se aproximaram da ventoinha, observando atentamente as fitas em movimento e tocando-as com curiosidade, enquanto sentiam a brisa no rosto (fotografia 6). Este momento revelou-se particularmente significativo, evidenciando um claro envolvimento sensorial e expressões de prazer associadas à descoberta (fotografia 7).

As dimensões do empenhamento do adulto descritas no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), orientaram a prática da mestrandia durante a ação, integrando de forma articulada a sensibilidade, a estimulação e a promoção da autonomia. A sensibilidade evidenciou-se na observação atenta do grupo e na capacidade de ajustar a intervenção às necessidades emocionais identificadas; a

estimulação concretizou-se na organização de um ambiente rico, desafiador e esteticamente cuidado, potenciador da curiosidade e do envolvimento; e a promoção da autonomia traduziu-se na valorização da iniciativa individual, permitindo que cada criança explorasse o espaço de acordo com o seu ritmo e interesses.

Num segundo momento, as crianças foram convidadas a deitarem-se num tapete de olhos fechados e imaginarem ser estrelas-do-mar. A brisa suave e os leves borrifos de água reforçaram a dimensão sensorial da proposta, promovendo estados de calma e autorregulação. Este momento privilegiou a escuta interior e a consciência corporal, permitindo uma experiência de relaxamento num ambiente emocionalmente seguro. Tal como sugere Zabalza (1998), nos primeiros anos de vida do ser humano, os aspetos emocionais constituem uma condição necessária para desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e cultural. Nesta fase de desenvolvimento é fundamental criar contextos seguros e prazerosos que favoreçam a expressão, o bem-estar e a construção progressiva da autonomia. A experiência educativa procurou, assim, integrar corpo, emoção e imaginação numa vivência harmoniosa e intencionalmente estruturada.

No final, foram realizados movimentos de alongamento inspirados nos animais marinhos explorados ao longo da proposta, permitindo uma transição gradual entre o imaginário e o regresso à rotina, tendo a mestranda permanecido atenta às sugestões das crianças e integrado as suas iniciativas na proposta, favorecendo a participação das mesmas. As crianças despediram-se simbolicamente do mar, com a expectativa de que este pudesse regressar ao contexto, reforçando o carácter significativo da vivência. Esta ação educativa articula-se com a filosofia HighScope, ao considerar a mobilidade das crianças e a escolha intencional de materiais que apelam aos sentidos e favorecem o movimento (Araújo, 2013). Simultaneamente, encontra fundamentação nas OPC e nas OCEPE, que valorizam a construção da identidade, as múltiplas formas de expressão e o movimento corporal num ambiente seguro e multissensorial (Marques et al., 2024; Lopes da Silva et al., 2016).

O espaço transformou-se num ambiente imersivo, pensado para envolver, provocar curiosidade e permitir a exploração sensorial. A organização intencional do ambiente educativo assumiu, neste contexto, um papel determinante, uma vez que a disposição dos materiais, dos espaços e

das experiências propostas influenciaram diretamente o envolvimento e as aprendizagens das crianças.

As OPC defendem a importância de um ambiente que permita às crianças movimentarem-se livremente, explorarem de forma autônoma e estabelecerem interações com os pares e com os adultos, devendo ser um espaço amplo e seguro. A seleção dos materiais deve ser intencional, privilegiando a exploração, a manipulação e a estimulação dos sentidos (Marques et al., 2024). Para além disso, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia também valoriza o ambiente como um elemento central da ação educativa, concebido como um espaço rico em possibilidades, que convida à exploração autônoma e sensorial. A utilização de diferentes materiais, bem como a criação de jogos de luz e sombra, contribui para despertar o interesse e a curiosidade das crianças e promove experiências significativas. Os materiais devem ser acessíveis, respeitando as normas de segurança, mas favorecendo a iniciativa da criança. Neste sentido, “a exploração autônoma do espaço e dos materiais é condição essencial para o desenvolvimento motor da criança que frequenta a creche e possibilita a descoberta dos seus interesses e motivações” (Lino, 2018, p.104), reforçando a importância de ambientes educativos pensados para suscitar curiosidade, exploração e interação.

A intencionalidade educativa esteve presente em cada detalhe, desde a organização estética do espaço à liberdade concedida às crianças para explorarem o ambiente segundo os seus ritmos e interesses. Foram criadas condições para que cada criança pudesse não apenas explorar o ambiente marinho, mas também encontrar-se consigo própria no “mar” simbólico, desenvolvendo a sua autonomia, sensibilidade e criatividade (Lino, 2013).

Outra experiência relacionada com o projeto e que será destacada neste relatório, foi a elaboração dos “frascos da calma”. Esta proposta surgiu como reforço da dimensão emocional anteriormente abordada e recorreu a elementos naturais associados ao mar. Assim, cada criança teve oportunidade de criar o seu próprio frasco e selecionar os materiais que o integraria, assumindo um papel ativo nas decisões relativas à construção. Esta possibilidade de escolha enquadra-se com a perspetiva HighScope referida por Hohmann e Weikart (2003), que sublinham a importância de a criança manipular, selecionar e organizar materiais segundo os seus interesses, atribuindo-lhes significado próprio. No decorrer da elaboração dos frascos, as crianças

envolveram-se em processos de exploração e manipulação de materiais de diferentes tamanhos, texturas e cheiros, desenvolvendo potencialidades sensoriais e competências ao nível da coordenação motora fina, nomeadamente ao inserir os elementos no interior dos recipientes. Simultaneamente, esta experiência promoveu o desenvolvimento da linguagem, através das interações estabelecidas com o adulto e com os pares, assim como a expressão de preferências, sensações e nomeação de materiais utilizados. Para além disso, a proposta contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de tomar decisões e fazer as próprias escolhas, favorecendo o envolvimento das crianças no processo.

Na elaboração do frasco, cada criança não só prolongou simbolicamente a vivência da experiência sensorial anterior como também criou um recurso concreto de autorregulação emocional. Ao levá-lo para casa, transportou consigo um objeto significativo e um “pedacinho de mar”, fortalecendo a ligação entre o contexto educativo e o contexto familiar.

Em síntese, o projeto “Fundo do Mar” evidenciou a importância de escutar o grupo, de respeitar os ritmos individuais no decorrer das experiências e de planejar com intencionalidade, mantendo simultaneamente abertura ao imprevisível e à singularidade de cada vivência. A necessidade de planejar com propósito, escutar com intencionalidade e intervir com sensibilidade reforçou o reconhecimento da criança como sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem. A articulação entre observação, reflexão e ação revelou-se estruturante para a consolidação de uma prática pedagógica consciente e fundamentada, comprometida com a construção de contextos educativos emocionalmente seguros e pedagogicamente significativos, de acordo com uma abordagem experiencial que valorizam a qualidade das interações e a atenção aos estados emocionais das crianças enquanto promotoras de bem-estar, envolvimento e aprendizagem significativa (Hohmann & Weikart, 2003; Portugal & Laevers, 2010).

Estas experiências contribuíram para a formação e desenvolvimento profissional da mestrandia, permitindo reconhecer a competência de crianças em idade de creche, no que se relaciona com a autonomia, a capacidade de tomar decisões e atribuir significado às suas ações. Este processo favoreceu uma maior compreensão do papel do adulto como mediador, sensível e intencional. Para além disso, reforçou a importância da observação contínua e da escuta ativa, bem como da necessidade de ajustar as práticas em função das necessidades e interesses do grupo. Para além

disso, evidenciou a reflexão como ferramenta essencial para sustentar a ação pedagógica, promovendo uma prática mais consciente, flexível e responsiva às singularidades de cada criança.

3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.2.1. “SPLOSH” – ESCULTURAS COM DIFERENTES FORMAS

A transição para o contexto de educação pré-escolar implicou a adaptação da intervenção pedagógica às características específicas do grupo e às exigências próprias desta etapa educativa. Mantendo como eixo orientador a análise do empenhamento do adulto nas interações, a prática desenvolvida procurou continuar a promover contextos inclusivos, sustentados na escuta ativa, na participação das crianças e na intencionalidade pedagógica.

Desta forma, a intervenção partiu de uma observação participante e intencional, sustentada nos princípios e fundamentos das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019) e no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto). A mestranda assumiu um carácter sensível, reflexivo e contínuo, evidenciado na capacidade de escutar, observar e interpretar os sinais das crianças (verbais e não verbais), permitindo identificar interesses, necessidades de cada criança, bem como dinâmicas do grupo que sustentaram as decisões pedagógicas subsequentes.

Considerando a heterogeneidade do grupo e a necessidade de promover a autorregulação, a planificação da ação orientou-se pela criação de propostas inclusivas, recorrendo a materiais reutilizáveis, diversificados, com diferentes formas e texturas, assumindo um carácter sensorial. Esta opção pedagógica enquadra-se no domínio da Educação Artística, integrado na Área de Expressão e Comunicação das OCEPE, que valoriza a experimentação de técnicas e materiais como meio de desenvolvimento da criatividade e da expressão individual (Lopes da Silva et al., 2016).

De igual modo, a escolha de materiais multissensoriais articula-se com a perspectiva de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), ao salientarem que a organização do ambiente educativo deve atender à diversidade de sensibilidades e modos de envolvimento das crianças, na criação de contextos ricos em possibilidades de exploração sensorial. Assim, a diversidade de estímulos visuais, táteis e cinestésicos procurou favorecer diferentes formas de interação com o espaço, potenciando o bem-estar, o envolvimento e a participação ativa de cada criança.

Importa referir que esta proposta pedagógica surgiu com os propósitos referidos acima, mas também como continuidade do assunto identificado como necessidade do grupo e que tinha vindo a ser abordado dias antes em torno das emoções. De acordo com Portugal e Laevers (2010), “Trabalhar as emoções ajuda as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de uma forma mais positiva” (p.122).

Antes da proposta, o ambiente foi previamente preparado com intencionalidade estética e relacional, procurando criar uma atmosfera de serenidade e predisposição para a escuta. Desta forma, a proposta pedagógica convidou as crianças a entrarem na sala com uma música calma e após se sentarem no tapete foi apresentada a história “Splosh”, da autora Rita Rovisco, que apresentava a narrativa de um círculo que desejava ser diferente. A leitura recorreu à expressividade vocale às ilustrações do livro, conferindo dinamismo ao momento e favorecendo a imaginação e a atenção do grupo. Durante este momento, ao identificar sinais de maior agitação numa criança, a mestranda optou por aproximar o livro e orientar o seu foco para as ilustrações, redirecionando a atenção de forma discreta e não intrusiva. Esta estratégia possibilitou a continuidade da dinâmica do grupo sem interromper a atividade, demonstrando uma intervenção sensível e ajustada às necessidades individuais, entendida como a capacidade do adulto para reconhecer sinais emocionais, responder de forma contingente e adequar a sua ação ao contexto, promovendo simultaneamente o bem-estar individual e o envolvimento coletivo (Bertram & Pascal, 2009).

Depois da exploração do livro e a partir da narrativa do círculo amarelo, as crianças foram convidadas a construir uma escultura que apresentasse ao círculo diferentes possibilidades de ser e sentir. Cada criança recebeu uma base com um pau de espetada e teve oportunidade de escolher diferentes formas em esponja e esferovite, para construir e pintar uma escultura,

explorando cores, texturas e combinações. Esta proposta permitiu que cada criança representasse simbolicamente múltiplas possibilidades de transformação, expressando através da linguagem artística, ideias relacionadas com a diversidade, favorecendo a criatividade e a liberdade de ser diferente, reconhecendo-se nas artes visuais um meio de comunicar emoções e atribuir significados às experiências vividas (Lino, 2013).

Para apoiar a compreensão da tarefa, a mestranda recorreu à modelagem, exemplificando previamente a proposta. Esta estratégia contribuiu para tornar a atividade mais clara e acessível, oferecendo referências iniciais que favoreceram o envolvimento, sem limitar a exploração autónoma. Tal decisão articula-se com as dimensões da estimulação e da sensibilidade descritas no Manual DQP, na medida em que o adulto estrutura o contexto, clarifica a intencionalidade da proposta e ajusta o nível de apoio às necessidades do grupo, promovendo segurança, autonomia e envolvimento (Bertram & Pascal, 2009). Assim, a modelagem assumiu uma função reguladora e não diretiva, funcionando como suporte inicial à ação da criança (Freire, 1996).

Ao longo da experiência artística, tal como defende a metodologia High Scope (Hohmann & Weikart, 2003), as crianças tiveram liberdade de escolha para as diferentes formas e as suas quantidades. No decorrer da mesma, as crianças revelaram níveis elevados de bem-estar e envolvimento, através de diferentes indicadores, como a concentração nas tarefas, a persistência na exploração dos materiais e a expressão de satisfação durante o processo. Por exemplo, uma criança ao selecionar um pedaço de esponja para a sua escultura, comentou: "Vou escolher esta. Esta é fofinha." De igual modo, outra criança demonstrou entusiasmo ao expressar verbalmente a nova cor obtida pela mistura de tintas.

Para além das verbalizações, o envolvimento foi também visível na forma como as crianças se mantinham focadas na experiência, no cuidado colocado na pintura e no tempo prolongado de permanência na tarefa, revelando interesse, motivação intrínseca e prazer na ação.

No decorrer da ação, tornou-se evidente a necessidade de reajustar a organização dos materiais disponibilizados. Inicialmente, verificou-se que o número de pincéis por cor era reduzido, o que originava pequenos momentos de espera. A observação atenta desta dinâmica conduziu à decisão de acrescentar mais pincéis, ajustando de imediato a organização do ambiente. Esta

intervenção configurou-se como um exercício de reflexão na ação (Schön, 1983), evidenciando a capacidade do adulto para analisar a prática enquanto esta decorre e introduzir ajustamentos promotores de maior fluidez, autonomia e bem-estar. Em articulação com o Manual DQP, tal decisão evidenciou a dimensão da estimulação, que procura não causar constrangimentos à ação, e da sensibilidade, na capacidade de reconhecer sinais emergentes de frustração e responder de forma contingente (Bertram & Pascal, 2009). Ao garantir maior acessibilidade aos materiais, reforçaram-se condições de equidade na participação, que por sua vez, favoreceram níveis mais elevados de envolvimento, fundamentais para aprendizagens significativas (Portugal & Laevers, 2010; Laevers, 2014).

Durante o momento de pintura, as crianças escolheram também a postura corporal mais confortável para si (sentadas, em pé ou de joelhos), evidenciando diferentes formas de relação com a sua construção. O respeito por estas escolhas reforçou a promoção da autonomia e da autorregulação, reconhecendo a criança como sujeito ativo e competente no seu processo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2003). Esta valorização da iniciativa individual articula-se, de igual modo, com as OCEPE, que sublinham a participação da criança como princípio estruturante da ação educativa (Lopes da Silva et al., 2016), e aproxima-se da abordagem de Reggio Emilia, ao reconhecer as múltiplas linguagens como formas de expressão e construção de significado (Lino, 2013).

Importa ainda destacar um momento particularmente significativo no âmbito da diferenciação pedagógica e da inclusão. Uma das crianças do grupo, identificada com NAS, raramente aderiu às propostas dos adultos e a mestranda, ao ter conhecimento desta situação, planeou estratégias que consideravam o seu interesse por experiências sensoriais e pela exploração de tintas. Neste sentido, os materiais foram disponibilizados de forma acessível e convidativa sobre a mesa, permitindo que a criança se aproximasse destes ao seu ritmo. Numa primeira fase, a mestranda optou por não intervir diretamente, aguardando a iniciativa da criança na exploração dos materiais. Posteriormente, envolveu-se numa breve interação lúdica de encaixe das formas no suporte e, conhecendo o seu interesse pelas tintas, apresentou os frascos, questionando: “Queres pintar a tua construção?”, ao que esta respondeu com entusiasmo: “Sim!”. Esta interação evidenciou o envolvimento progressivo na tarefa, tendo a criança oportunidade de escolher autonomamente as cores e revelado prazer na experiência ao verbalizar as suas escolhas. Este

episódio destacou a importância do papel do adulto enquanto mediador atento e responsivo, capaz de ajustar a intervenção às características individuais da criança e de criar condições para a sua participação. Em articulação com o Manual DQP, a qualidade da interação pedagógica reside na capacidade de reconhecer os sinais da criança, organizar o ambiente de forma facilitadora e promover oportunidades de envolvimento ajustadas às suas necessidades (Bertram & Pascal, 2009). Ao privilegiar uma abordagem sensível foi possível garantir a participação da criança numa lógica verdadeiramente inclusiva, respeitando o seu ritmo e modo próprio de se envolver na atividade, de acordo com os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança, que defendem o direito de todas as crianças a uma educação ajustada às suas necessidades e à participação ativa nos contextos que integram (UNICEF, 2019).

Do ponto de vista da Educação Experiencial, a oportunidade de escolha e a liberdade de movimento constituem condições facilitadoras do envolvimento, entendido como um estado de concentração, energia e satisfação na atividade, estreitamente relacionado com a qualidade das aprendizagens (Portugal & Laevers, 2010). Quando os adultos respeitam as diferentes posturas, ritmos e formas de participação das crianças contribuem para uma prática educativa promotora do bem-estar. Criar um ambiente emocionalmente seguro é condição essencial para que as crianças se expressem de forma autêntica e genuína.

Após a construção das esculturas artísticas, cada criança teve oportunidade de apresentar a sua criação ao grupo, partilhando o processo e as escolhas realizadas. As obras foram, de seguida, expostas no corredor da instituição, possibilitando a sua divulgação junto da comunidade educativa. Num momento posterior, cada criança levou a sua produção para casa, prolongando a experiência para além do contexto escolar e promovendo a sua partilha no seio familiar. A exposição das criações assumiu-se como uma estratégia de valorização da expressão infantil, ao conferir visibilidade ao processo criativo e reconhecer como agente ativo no processo criativo. Esta opção encontra fundamento nas OCEPE, que sublinham a importância de tornar visíveis as aprendizagens e de envolver a comunidade educativa no jardim de infância (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, valorização das produções aproxima-se da abordagem de Reggio Emilia. A exposição das instalações reforçou o sentimento de pertença, autoestima e reconhecimento social, contribuindo para o bem-estar e para a construção de uma identidade positiva. (Lino, 2013).

A dimensão da sensibilidade assumiu um papel estruturante na prática da estagiária. A adoção de uma postura de escuta ativa e a decisão deliberada de comunicar ao nível físico e relacional das crianças procuraram reduzir a assimetria adulto-criança, promovendo proximidade e segurança emocional. Esta forma de intervenção está alinhada com o Manual DQP, que define a sensibilidade como a capacidade do adulto para reconhecer sinais emocionais, responder de forma contingente e ajustar a sua ação às necessidades da criança (Bertram & Pascal, 2009), constituindo um elemento central na qualidade das interações pedagógicas.

3.2.2. “OFICINA DO TRICÔ”

A proposta da “Oficina do Tricô” emergiu no seguimento da leitura da narrativa “Livro do Inverno”, de Rita Sineiro, realizada em grande grupo. Durante a exploração da obra, as crianças verbalizaram sobre os elementos característicos desta estação do ano, com especial incidência no frio e no vestuário usado. Num dos momentos da história, surgiu uma avó que tricotava camisolas, o que motivou uma criança a partilhar de forma espontânea: “A minha avó faz tricô!” e acompanhou esta verbalização com o gesto simbólico do movimento das agulhas. Esta partilha revelou a presença de conhecimentos prévios e de referências familiares associadas à técnica do tricô. A reação do grupo foi marcada por sinais de curiosidade e atenção, observando-se algumas crianças que acompanharam o gesto realizado e procuraram reproduzi-lo, enquanto outras verbalizavam comentários relacionados com o vestuário de inverno. Este momento evidenciou o interesse emergente do grupo. A observação e escuta atenta do par pedagógico face a este contributo permitiram planificar uma proposta pedagógica alinhada com os interesses do grupo, valorizando a intervenção espontânea da criança como ponto de partida para a aprendizagem. Tal decisão refletiu uma prática sustentada na observação intencional e na valorização do que as crianças expressaram, em consonância com os princípios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), que defendem a construção do currículo a partir das vivências, interesses e referências culturais do grupo.

Em articulação com a díade de estágio, a mestranda dinamizou uma dramatização na qual ambas se transformaram em “velhinhas”, representando saberes e tradições do passado. Embora as crianças reconhecessem as estagiárias, a transformação simbólica despertou curiosidade, humor e maior envolvimento. Ao longo da dramatização, eram visíveis indicadores de bem-estar: risos

espontâneos, respostas às questões colocadas e expressões de surpresa e entusiasmo. A experiência revelou-se mobilizadora, confirmando que propostas lúdicas e simbolicamente ricas favorecem o envolvimento ativo das crianças (Laevers, 2014).

No decorrer da dramatização, as personagens recorreram a um vocabulário simples e adequado à faixa etária para explicar o percurso da lã, desde a ovelha até à confeção de roupas em tricô. Foi utilizado um modelo de ovelha ilustrativo revestido com algodão para simular a tosquia, seguindo-se a exploração das diferentes etapas de transformação da lã (lavagem, secagem, cardagem, fiação, tecelagem e tricô). Para uma melhor compreensão do processo, foi apresentado um vídeo que retratava o trabalho tradicional da lã em contexto rural português com uma canção tradicional portuguesa. O recurso audiovisual complementou a dramatização das mestrandas, contribuindo para uma compreensão mais concreta do processo artesanal. Durante a visualização, a mestrandas interrompeu o vídeo em momentos estratégicos, de modo a esclarecer as questões das crianças e de permitir a sua participação.

Esta mediação intencional permitiu às crianças acompanhar sequencialmente as diferentes fases de transformação da lã, favorecendo a construção de noções de ordem temporal e de relação causa-efeito. Ao reconhecerem que as peças de vestuário resultam de um conjunto articulado de ações e saberes especializados, desenvolveram uma compreensão mais estruturada dos processos de produção, valorizando o trabalho manual, o tempo e a dedicação envolvidos. Esta intervenção encontra sustentação nas OCEPE, que sublinham a importância da mediação do educador na ampliação do pensamento da criança e na construção de significados acerca do mundo que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016).

Por outro lado, esta proposta também ampliou o repertório cultural das crianças, aproximando-as de práticas artesanais enraizadas na tradição portuguesa e reforçando a ligação entre natureza, trabalho e comunidade. Tal como defendem Lopes da Silva et al. (2016), a educação de infância deve promover o contacto com diferentes manifestações culturais, valorizando a identidade e a participação da comunidade educativa. A seleção do vídeo apresentado foi orientada por critérios pedagógicos, nomeadamente a adequação da linguagem à faixa etária e a clareza visual dos processos, desde a tosquia e transformação da lã até aos movimentos associados ao tricô, no sentido de facilitar a compreensão do seu percurso. Este recurso constitui-

se também como uma estratégia para ampliar a comunicação para além do que é verbal, de modo a integrar e promover a participação de todas as crianças do grupo.

De forma a tornar a experiência mais significativa, a equipa pedagógica convidou familiares para o desenvolvimento da experiência. Não sendo possível a presença da avó da criança que inicialmente tinha falado do tricô, contou-se com a colaboração da avó de uma outra criança. A presença da avó no contexto educativo constituiu um contributo significativo para a valorização de saberes transmitidos de geração em geração, reforçando a articulação entre o jardim de infância e a família, de acordo com as OCEPE, que consideram o envolvimento das famílias uma dimensão imprescindível na prática educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, o envolvimento do grupo foi evidenciado pela curiosidade demonstrada em relação ao manuseamento das agulhas e na concentração mantida durante a exploração dos materiais, indicadores que se associam a níveis elevados de bem-estar e envolvimento, segundo as escalas de Laevers (2014). Mesmo as crianças que verbalizavam menos demonstraram estar confortáveis e envolvidas, através da concentração mantida, no olhar atento e no sorriso que expressava satisfação perante o gesto cuidadoso daquela avó ao tricotar.

Esta colaboração com a família reforça a perspetiva de uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), que reconhece a importância da integração dos saberes familiares no currículo e da construção de parcerias educativas significativas.

Após um momento inicial de apresentação da proposta, as crianças foram convidadas a experimentar uma versão adaptada da técnica, recorrendo a uma base em papelão perfurado, agulhas de plástico e lã. A proposta foi ajustada à faixa etária do grupo, permitindo explorar o entrelaçar do fio de forma acessível e significativa. Esta experiência promoveu o desenvolvimento da motricidade fina, da coordenação óculo-manual e da persistência, ao mesmo tempo que favoreceu a concentração e o envolvimento ativo na tarefa, condições associadas a aprendizagens mais profundas na perspetiva da Educação Experiencial (Laevers, 2014; Portugal & Laevers, 2010).

Foram disponibilizadas lãs e agulhas de diferentes cores e espessuras, possibilitando às crianças exercer escolhas no processo de criação e explorar distintas qualidades táteis e visuais. A variação de espessuras introduziu diferentes níveis de desafio motor e sensorial, exigindo maior ou menor precisão na condução do fio, o que favoreceu a adaptação da tarefa aos ritmos individuais e potenciou a diferenciação pedagógica.

Tal abordagem articula-se com o domínio da Educação Artística, integrado na Área de Expressão e Comunicação das OCEPE, que valoriza a experimentação de técnicas, materiais e linguagens diversas como meio de desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética e da capacidade expressiva (Lopes da Silva et al., 2016). Ao reconhecer a criança como sujeito ativo e criador, a proposta promoveu não apenas competências motoras, mas também a construção de significado através da ação artística, bem como a autonomia.

Inicialmente planificada para pequenos grupos, a proposta foi reorganizada no decorrer da ação, ao perceber-se que a tarefa implicava maior acompanhamento individualizado. Esta decisão pedagógica, tomada em tempo real, evidencia uma prática reflexiva alinhada com a metodologia de Investigação-Ação (Máximo-Esteves, 2008), permitindo ajustar a organização às necessidades emergentes do grupo.

Ao longo da experiência, privilegiou-se a realização autónoma das tarefas, intervindo apenas quando necessário, numa lógica de apoio sensível e ajustado. Esta postura encontra consonância com a ideia de que o desenvolvimento ocorre na ação significativa da criança. Como afirma Montessori (2024), é necessário que o adulto possibilite à criança a oportunidade de experienciar momentos de satisfação, uma vez que é no decurso da ação que o desenvolvimento se concretiza. Ao proporcionar uma experiência concreta, culturalmente enraizada e emocionalmente significativa, criou-se um contexto favorável ao envolvimento profundo e à aprendizagem com sentido.

As produções finais foram expostas no placard do corredor da instituição, decisão tomada em conjunto com o grupo, reforçando a participação das crianças nas escolhas relativas ao seu próprio processo educativo. Esta partilha coletiva encontra sustentação nas OCEPE (Lopes da

Silva et al., 2016), que defendem a participação ativa da criança na vida do grupo como dimensão estruturante da construção da cidadania e da identidade.

A visibilidade das produções no espaço comum da instituição contribuiu para o reforço do sentimento de pertença e autoria, tornando as aprendizagens públicas e socialmente reconhecidas. Tal prática aproxima-se da perspectiva da pedagogia participativa e da abordagem Reggio Emilia que valorizam a documentação e a exposição como formas de tornar visível o pensamento da criança e de legitimar a voz no contexto educativo. Ao reconhecer as produções das crianças como expressão de conhecimento, criatividade e identidade, também é reconhecido o papel desta enquanto sujeito competente e protagonista do seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho 2013; Edwards et al., 1999).

Posteriormente, as crianças prolongaram simbolicamente a experiência no contexto familiar ao levarem as suas produções para casa, estabelecendo assim, uma ponte entre o jardim de infância e família. Esta decisão encontra fundamento nos princípios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), que reconhecem a família como parceira no processo educativo e valorizam a articulação entre os diferentes contextos de vida da criança.

Ademais, a partilha das produções no contexto familiar, promoveu não apenas o envolvimento das famílias, mas também a valorização do trabalho desenvolvido pelo grupo. Esta prática encontra inspiração em Reggio Emilia que valoriza a documentação pedagógica e a partilha das produções das crianças como forma de reconhecer o pensamento da criança. Esta partilha com a família reforçou o reconhecimento da criança como autora, valorizando o seu trabalho e esforço e promoveu o seu sentido de pertença e valorização das aprendizagens concretizadas (Lino, 2013).

Em suma, a “Oficina do Tricô” constituiu uma experiência culturalmente situada, enraizada em saberes transmitidos de geração em geração e pedagogicamente intencional. Através da dramatização, da mediação audiovisual, da participação familiar e da experimentação prática, foi possível articular tradição, identidade, expressão artística e desenvolvimento motor, consolidando uma prática centrada na criança enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. A qualidade das interações estabelecidas e a organização intencional do contexto

revelaram-se determinantes para promover bem-estar, envolvimento e participação inclusiva, em consonância com uma abordagem experiencial (Portugal & Laevers, 2010).

3.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSAIS ÀS DUAS VALÊNCIAS

3.3.1. CRIAÇÃO DE ESPAÇOS SENSORIAIS

As experiências sensoriais assumem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, constituindo a base da sua interação com o mundo desde os primeiros anos de vida. É através dos sentidos e do movimento que a criança explora, interpreta e constrói significados, desenvolvendo competências cognitivas, emocionais e sociais (Dolle, 1997; Serrano, 2016). Neste processo, e de acordo com as OCEPE e OPC, a ação da criança sobre os materiais e o ambiente revela-se essencial para a construção do seu conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

A perspetiva de Malaguzzi defende a criança como um sujeito com “cem linguagens”, muitas das quais se expressam de forma sensorial. Para este autor, o sensorial é uma linguagem viva, que permite à criança expressar ideias, emoções, relações e pensamentos, mesmo antes de os saber verbalizar (Gandini, 1999). Desta forma, é importante criar espaços sensoriais intencionalmente organizados, ricos em estímulos e possibilidades de exploração para ampliar as possibilidades de exploração, o envolvimento, a autonomia e a expressão das múltiplas linguagens da criança. De igual modo, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) enfatizam a importância de uma abordagem multissensorial à aprendizagem, enquanto promotora da exploração direta de elementos naturais e do enriquecimento da gramática sensorial da criança. Esta perspetiva também valoriza experiências diversificadas com cores, texturas, odores, sabores e sons, reconhecendo a capacidade da criança para identificar diferenças e semelhanças no mundo que a rodeia, através das suas formas de explorar, interpretar e comunicar. Ayres (1979), citado em Serrano (2016), refere ainda que a integração sensorial contribui para a regulação das sensações. O ser humano começa a conhecer cada parte do seu corpo e a sua relação com os movimentos, sobre os objetos através do tato.

“o processamento sensorial é a capacidade de registrar a informação sensorial, interpretando e armazenando a informação do estímulo, para que futuramente possa ser usado como base para a percepção e ação. A criança, ao interpretar a informação sobre o estímulo, no meio, necessita de ter a capacidade para usar os mecanismos neurofisiológicos que regulam o estado interno, e mecanismos sensoriomotores, para se autorregular perante os vários estímulos sensoriais exteriores” (Serrano, 2016, p.82).

Neste sentido, ao longo do percurso da PES, a mestrandia procurou adaptar a sua intervenção às especificidades de cada contexto educativo, emergindo uma intencionalidade comum às duas valências: a criação de espaços sensoriais promotores de bem-estar e autorregulação, concebidos a partir da observação e da escuta ativa. Esta opção pedagógica traduziu-se numa reorganização intencional dos ambientes educativos, entendidos como contextos estruturantes da experiência da criança.

No contexto de creche, foi criado, no espaço exterior, um ambiente alusivo ao “Fundo do Mar”, utilizando os materiais anteriormente utilizados na experiência descrita no ponto 3.1.2. e que iam ao encontro dos interesses das crianças. A reutilização destes recursos procurou valorizar as produções e interesses manifestados pelas crianças, conferindo continuidade à experiência vivida e reforçando o seu sentimento de pertença. A construção deste espaço assentou nos princípios das OPC e OCEPE (Marques et al., 2024; Lopes da Silva et al., 2016), nomeadamente na valorização do brincar e da exploração livre como eixos estruturantes da aprendizagem, na organização estética e acessível dos materiais e na criação de contextos promotores de bem-estar emocional.

A diversidade de materiais e texturas, como fitas de cetim, tule e tecidos leves e translúcidos, promoveu a estimulação tátil e visual, incentivando a descoberta através do movimento e da interação corporal. Tal como referem as OPC, a diversidade e as propriedades multissensoriais dos materiais devem ser privilegiadas, na medida em que potenciam diferentes formas de envolvimento e participação (Marques et al., 2024). A escolha do espaço exterior reforçou, de igual modo, o potencial pedagógico da proposta, na medida em que este contexto oferece oportunidades específicas de exploração, interação e autonomia. Tal como referem Lopes da Silva et al. (2016), “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das

crianças que, ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social” (p. 27).

Integrado na natureza, visível ao adulto, mas suficientemente reservado para permitir momentos de tranquilidade, observação, escuta interior e jogo simbólico, este espaço tornou-se num lugar aberto e resguardado, ao mesmo tempo. Assim, foi criado como resposta à necessidade de equilíbrio entre experiências coletivas e momentos mais individualizados. Conforme sublinham Marques et al. (2024), é importante existir um lugar onde a criança possa ter o seu momento individual, garantindo simultaneamente segurança e supervisão. A leveza e fluidez dos tecidos, aliadas à liberdade de utilização dos materiais, concretizaram o respeito pelas múltiplas linguagens da criança. Assim, este espaço começou a fazer parte das escolhas das crianças para integrar as suas brincadeiras, onde exploravam os materiais, se movimentavam entre os tecidos e desenvolviam o jogo simbólico. Nestes momentos ouviam-se as gargalhadas enquanto corriam e se deslocavam livremente, evidenciando bem-estar. Inspirada na abordagem de Reggio Emilia, esta organização do ambiente reconhece o espaço como elemento ativo no processo educativo, valorizando o corpo, o silêncio, o movimento e a imaginação como formas legítimas de expressão (Lino, 2018; Edwards et al., 1999). Para além disso, tornou-se num ambiente esteticamente agradável e alinhado com os interesses e necessidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas, estimulação da criatividade, desenvolvimento da autonomia, expressão emocional e sentido de pertença.

De modo semelhante, no contexto de Educação Pré-Escolar foi criado um novo espaço na sala de atividades, emergente de um projeto desenvolvido com o grupo. Este processo desenvolveu-se a partir de uma proposta relacionada com uma “caixa mistério”. Perante as questões e hipóteses formuladas pelas crianças sobre o que poderia estar no interior da caixa, a mestrandia valorizou as questões e conceções das crianças, tornando tal, como ponto de partida para a ação educativa. De acordo com as OCEPE e com as pedagogias participativas (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), durante todo o percurso da PES a criança foi vista como protagonista do seu processo de aprendizagem e a partir das ideias do grupo, desenvolveu-se um projeto em torno das possibilidades de transformação da caixa, culminando na exploração de diferentes objetos, texturas e sensações. Desta investigação emergiu a construção de um painel

sensorial, composto pelos materiais descobertos, que deu origem à criação de uma nova área na sala de atividades.

Este processo insere-se na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que promove uma dinâmica relacional participativa, sustentada na escuta ativa, na problematização e na construção conjunta do conhecimento (Vasconcelos, 2012). Nesta abordagem, o adulto assume uma postura de mediação sensível, organizando o ambiente e apoiando a investigação, sem impor conteúdos, fortalecendo vínculos e promovendo uma participação democrática. A organização do novo espaço foi negociada com as crianças, que decidiram limitar a sua utilização a duas crianças de cada vez, reconhecendo a necessidade de criar um lugar de maior tranquilidade e autorregulação. Esta decisão evidencia a dimensão da influência e da participação das crianças na organização do ambiente educativo (Correia et al., 2022), reforçando o sentimento de pertença e responsabilidade coletiva. No entanto, também se encontra alinhada com a Recomendação nº2/2021, que sublinha a importância de reconhecer a voz das crianças, permitindo que estas participem nas decisões do contexto educativo. Deste modo, o espaço integrou o painel sensorial, uma manta, uma almofada e a própria caixa mistério, constituindo-se como lugar de memória do projeto e de expressão coletiva, onde as aprendizagens construídas em conjunto foram reconhecidas e valorizadas.

Em ambos os contextos, a criação destes espaços evidenciou a importância da dimensão sensorial no desenvolvimento infantil. Como refere Serrano (2016), "desde o início de vida da criança que a sua existência está ligada à sensação. Ainda na barriga da mãe o bebé responde às sensações" (p.9).

Esta perspetiva reforça a ideia de que é por meio da interação com os objetos e com o ambiente que a criança constrói significados e organiza a sua experiência do mundo. As experiências sensoriais positivas desempenham um papel estruturante na formação de conexões neuronais essenciais ao desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória e da regulação emocional (Serrano, 2016).

Neste sentido, a organização intencional de ambientes seguros, esteticamente cuidados e emocionalmente acolhedores assume um papel determinante na promoção do bem-estar e da autorregulação, constituindo-se como condição facilitadora de aprendizagens significativas.

A prática desenvolvida revelou, assim, que o empenhamento do adulto na organização do ambiente, na escuta das iniciativas das crianças e na mediação sensível das interações constituindo um elemento estruturante de uma educação inclusiva. De acordo com Bertram e Pascal (2009), é através de um empenhamento sensível, estimulador e promotor de autonomia que se criam condições necessárias para níveis elevados de bem-estar e envolvimento, considerados indicadores de qualidade nas interações. Assim sendo, a reorganização dos espaços e a valorização da iniciativa das crianças configuraram-se como expressões concretas de uma prática pedagógica comprometida com a participação, a escuta e a inclusão. De acordo com a escala de Laevers, referida no DQP, a mestrandia evidenciou níveis de empenhamento do adulto nas dimensões de sensibilidade, estimulação e promoção da autonomia. A sensibilidade manifestou-se na capacidade de escutar, observar e interpretar os sinais das crianças, permitindo refletir e ajustar a organização do ambiente e a intervenção pedagógica às suas necessidades, interesses e ritmos individuais. Esta postura traduziu-se na criação de um clima relacional seguro e acolhedor, favorecendo a confiança e o bem-estar emocional. A estimulação evidenciou-se na intencionalidade da ação pedagógica, através da criação de contextos diversificados, desafiantes e ricos, no sentido de promoverem a curiosidade, exploração e níveis elevados de envolvimento, que por si só, foram indicadores de bem-estar das crianças. Por sua vez, a promoção da autonomia evidenciou-se na valorização das escolhas das crianças, bem como na participação e organização dos espaços, reconhecendo-as como sujeitos ativos e competentes no seu processo de aprendizagem.

Esta postura intencional e reflexiva contribuiu para a criação de contextos educativos mais inclusivos, nos quais todas as crianças encontraram a oportunidade de participar em experiências que respeitassem as suas características e formas de envolvimento. A atenção às necessidades individuais, a diferenciação pedagógica e a mediação sensível das interações favoreceram o bem-estar e o envolvimento das crianças, reforçando o papel do adulto como elemento determinante na qualidade das experiências educativas e na promoção de uma educação mais equitativa e centrada na criança.

REFLEXÃO FINAL

A elaboração do presente documento assinala o culminar de uma etapa significativa no percurso académico e pessoal da mestranda, representando, simultaneamente, o início de um novo caminho profissional. Este constitui um momento privilegiado de reflexão crítica sobre o percurso realizado, as escolhas assumidas, os desafios enfrentados e as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste processo formativo. A concretização deste percurso não foi linear, tendo sido marcada por exigências pessoais, profissionais e familiares que implicaram resiliência, compromisso e dedicação. A decisão de integrar a formação na área da Educação de Infância surgiu do desejo de concretizar um objetivo há muito ambicionado, orientado pela vontade de acompanhar as crianças de forma mais próxima, sensível e intencional, valorizando o seu bem-estar, desenvolvimento e participação.

Neste percurso, a Prática Educativa Supervisionada (PES) assumiu-se como um momento profundamente transformador, permitindo à mestranda consolidar e mobilizar conhecimentos teóricos, bem como desenvolver, em contexto real, competências pedagógicas, relacionais e reflexivas essenciais à prática docente. A experiência em diferentes valências da Educação de Infância possibilitou o contacto com grupos heterogéneos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da complexidade da ação educativa e do impacto da postura do adulto no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Ao longo da PES, tornou-se evidente o papel central do empenhamento do adulto na qualidade das interações estabelecidas, sendo este um elemento determinante na promoção do bem-estar, do envolvimento e da participação das crianças. A análise da prática pedagógica, orientada pelo referencial DQP (Bertram & Pascal, 2009), permitiu reconhecer que a sensibilidade, a estimulação e a promoção da autonomia não constituem dimensões isoladas, mas interdependentes, exigindo do educador uma atuação equilibrada, intencional e ajustada às características do grupo e de cada criança.

Neste sentido, as práticas desenvolvidas pela mestranda evidenciaram a importância de uma pedagogia centrada na criança, que valoriza a sua participação, os seus interesses e as suas múltiplas formas de expressão. A valorização da escuta ativa assumiu-se como um princípio

orientador da intervenção pedagógica. A integração dos interesses, ideias e iniciativas das crianças na planificação e organização do ambiente educativo contribuiu para o desenvolvimento de práticas mais democráticas, nas quais a criança foi reconhecida como sujeito competente e protagonista do seu processo de aprendizagem. (Lopes da Silva et al., 2016; Pappámikail, 2022; Marques et al., 2024).

A mobilização de princípios éticos, como o respeito pela individualidade, a responsabilidade relacional, a autenticidade e a participação dialógica, constituiu um eixo estruturante da prática pedagógica. Estes princípios foram progressivamente integrados na ação quotidiana, orientando decisões e posicionamentos da mestranda face às crianças, aos contextos e às situações emergentes (Caetano, 2019). Esta vivência permitiu compreender a ética como uma dimensão intrínseca da ação educativa, indissociável da qualidade das relações estabelecidas.

A metodologia de Investigação-Ação revelou-se fundamental neste processo, permitindo desenvolver uma prática reflexiva, indagadora e em constante transformação. A articulação entre observação, planificação, ação e reflexão possibilitou a construção de um saber profissional mais consistente, sustentado na análise crítica da prática. Tal como defende Schön (1983), a reflexão na e sobre a ação constituiu um elemento central neste percurso, permitindo repensar decisões, reformular estratégias e construir conhecimento a partir da experiência (Coutinho, 2009; Amado, 2014). As dimensões da reflexão foram, sem dúvida, das mais mobilizadas ao longo da PES, assumindo-se como motor de melhoria contínua e de construção da identidade profissional. A reflexão crítica sobre a ação permitiu reconhecer os erros como oportunidades de aprendizagem, ajustar práticas e desenvolver uma postura mais consciente e fundamentada. Os momentos de partilha com a educadora cooperante, com a díade de estágio e com a equipa educativa revelaram-se essenciais neste processo, possibilitando o confronto de perspetivas e a coconstrução do saber profissional.

No âmbito das práticas desenvolvidas, a organização intencional do ambiente educativo revelou-se determinante, evidenciando que espaços e materiais atuam como mediadores das aprendizagens. A criação de ambientes sensoriais, esteticamente cuidados e ajustados ao grupo potenciou o envolvimento, a exploração e a expressão das múltiplas linguagens da criança, reforçando o espaço como elemento ativo da ação pedagógica, conforme preconizam as OPC e

OCEPE (Marques et al., 2024; Lopes da Silva et al., 2016). Tanto em contexto de creche como em educação pré-escolar, estes espaços foram concretizados a partir das necessidades e interesses dos grupos, e desta forma, causou impacto na promoção do bem-estar, da autonomia e do envolvimento das crianças, bem como na autorregulação, evidenciando o papel do ambiente como um “terceiro educador”, conforme defendido na abordagem de Reggio Emilia (Gandini, 1999).

A diversidade presente nos grupos constituiu, também, um desafio e simultaneamente uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas inclusivas. A necessidade de responder a diferentes ritmos, interesses e formas de participação exigiu uma intervenção pedagógica diferenciada e sensível, na qual o empenhamento do adulto se revelou fundamental para garantir a participação de todas as crianças e a construção de experiências educativas equitativas.

A experiência do brincar heurístico na creche revelou-se particularmente significativa neste percurso, permitindo aprofundar a compreensão da importância da exploração livre de materiais não estruturados na promoção da autonomia, da curiosidade e do envolvimento (Goldschmied & Jackson, 2007). Esta abordagem evidenciou que, quando o adulto assume uma postura de observador atento e facilitador, criando condições adequadas de espaço, tempo e materiais, as crianças são capazes de construir aprendizagens significativas a partir da sua ação autónoma, sem intervenção do adulto.

Do mesmo modo, as experiências artísticas e sensoriais desenvolvidas reforçaram a importância de propostas pedagógicas abertas, que permitam às crianças explorar, experimentar e atribuir significado às suas ações. A valorização das múltiplas linguagens da criança revelou-se fundamental na construção de contextos inclusivos, nos quais diferentes formas de participação são reconhecidas e legitimadas.

Ao nível relacional, a construção de vínculos baseados na proximidade, no respeito e na responsividade revelou-se determinante para a criação de um ambiente educativo seguro e emocionalmente positivo. A utilização de diferentes formas de comunicação, para além da linguagem verbal, permitiu acolher a diversidade de expressões das crianças, contribuindo para o seu envolvimento e participação (Leite & Tassoni, 2002; Marques et al., 2024).

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, este percurso contribuiu para a construção de uma identidade docente mais consciente, reflexiva e intencional. A mestranda reconhece, atualmente, a importância de uma prática pedagógica sustentada na observação, na escuta e na reflexão contínua, bem como o papel do educador enquanto mediador das relações, das aprendizagens e dos contextos educativos.

Em suma, a experiência vivida ao longo da PES permitiu consolidar a ideia de que a qualidade da Educação de Infância se constrói no quotidiano das interações, na intencionalidade das ações e na capacidade de reconhecer cada criança na sua singularidade. Mais do que um percurso académico, este processo constituiu-se como uma transformação pessoal e profissional, marcada pela construção de um olhar mais atento, sensível e crítico sobre a prática educativa. Este percurso reforça o compromisso da mestranda com uma prática pedagógica ética, reflexiva, participativa e inclusiva, orientada para a promoção do bem-estar, do envolvimento e do desenvolvimento pleno de todas as crianças, assumindo a Educação de Infância como um espaço de escuta, de relação e de construção conjunta de significados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. & Cardoso, A. P. (2014). II – A Investigação-Ação e suas Modalidades. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 187-197). Imprensa da Universidade de Coimbra.

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

Araújo, S. B. (2013). Capítulo II – Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. *Educação em creche: Participação e Diversidade*. (p.38-39). Porto Editora.

Araújo, S. B. (2018a). Capítulo II – A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp.72 - 83). Porto Editora.

Araújo, S. B. (2018b). Capítulo V – A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp.146 - 154). Porto Editora.

Araújo, S. B. (2009). 11º Estudo de Caso – Avaliação da qualidade no âmbito DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?. Em Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de Caso*. (pp.233 - 246).

Araújo, S.B. (2015). *Professional development within the Effective Early Learning Programme: a contribution to a participatory and context-sensitive approach to ECEC evaluation*. *Early Years: An International Research Journal*, 35(3), 249-259.
https://www.researchgate.net/publication/274833331_Professional_development_within_the_Effective_Early_Learning_Programme_a_contribution_to_a_participatory_and_context-sensitive_approach_to_ECEC_evaluation

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. (1.ª ed.). 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., Vandebroek, M., & Whalley, M. (2024). *EECERA ethical code for early childhood researchers*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4-18.

<file:///C:/Users/barba/Downloads/EECERA%20ethical%20code%20for%20early%20childhood%20researchers.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (1.ª ed.). Porto Editora.

Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2006). *A Criança e o seu Mundo – Requisitos Essenciais Para o Crescimento e Aprendizagem*. (5ª edição). Queluz de Baixo: Editora Editorial Presença.

Caetano, A. P. (2019). *Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão*. Revista EstreiaDiálogos. (pp. 53–73).

Correia, N., Aguiar, C., & Participa Consortium. (2022). *Children’s right to participate: The Lundy model applied to early childhood education and care*. The International Journal of Children’s Rights, 30, 374–401.
[file:///C:/Users/barba/Downloads/content%20\(55\).pdf](file:///C:/Users/barba/Downloads/content%20(55).pdf)

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.ª ed.). Edições Almedina.

Decreto-Lei nº54/2018. (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República nº129, 1ª Série de 6 de julho de 2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei nº79/2014. (2014). *Aprova o regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº92/2014, Série I de 2014-05-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei nº9-A/2025. (2025). *Altera o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, e o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores*. Diário da República nº32/2025, Suplemento, Série I de 2025-02-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *O perfil específico de desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.o ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º

201, 1ª Série A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Department of Child and Adolescent Health and Development. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children - A review*. World Health Organization.

Dolle, J. M. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Dunod, Paris: Horizontes Pedagógicos.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.

Fino, C. N. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação. 14(2), pp.273-291. <https://digituma.uma.pt/bitstreams/b8aea8b1-52f9-47cb-8b11-db19da42fdc3/download>

Fochi, P. (2018). *O brincar heurístico na creche: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI*. Porto alegre. (1ª edição, pp. 47 - 133). APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Folque, M. A. (2012). *Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas*. Cadernos de Educação de Infância., 95, 14-19. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7516/1/artigo%20revista%20CEI%20DQP%20.pdf>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à Prática Educativa*. (25ª edição). São Paulo. PAZ E TERRA.

Gandini, L. (1999). Parte III – Da Teoria à Prática: Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. Em Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.), *As Cem Linguagens da Criança*. Artmed. (pp.146 -157).

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. (3ª edição). Morata.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (2ª edição, pp. 13-232). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Laevers, F. (2014). *Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil*. Estudos em Avaliação Educacional, 25(58), 152–185. https://www.researchgate.net/publication/279162804_Fundamentos_da_educacao_experiencial_bem-estar_e_envolvimento_na_educacao_infantil

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 (SIC's ZiKo Manual)*. Research Centre for Experiential Education, Leuven University & Kind & Gezin. https://www.westsussex.gov.uk/media/5stp5q5u/sics_ziko_manual_wellbeing_and_involvement_in_care_settings.pdf

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. (9.ª ed.). Editorial Graó.

Leite, S., & Tassoni, E. (2002). *A Afetividade em Sala de Aula: as Condições de Ensino e a Mediação do Professor*. São Paulo: UNESP

Lino, D. (2018). Capítulo III – A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp.118 – 128). Porto Editora.

Lino, D. (2013). Capítulo III – O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.94-138). (4ª edição). Porto Editora.

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

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

Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedro, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (1.ª ed.). Porto Editora.

Montessori, M. (2024). *A Mente da Criança*. (1ª edição, p.120). Alma dos Livros.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). Capítulo I – A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B. (Orgs.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (p.14-24). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). Capítulo I – A perspectiva da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4ª edição, pp. 33-55). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. (pp. 22-36). Porto Editora.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª edição, Trad. C. Monteiro & M. C. Silva). Porto Alegre: AMGH editora.

Pappámikail, L., Beirante, D. & Cardoso, I. (2022). Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. (pp.17-122). Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-Escolar (2025/2026). [Não publicado].

Projeto Educativo do Agrupamento da Instituição de Educação Pré-Escolar (2025-2029). [Não publicado].

Projeto Pedagógico da Instituição da Creche (2024-2027). [Não publicado].

Recomendação nº2/2021 do Ministério da Educação do Conselho Nacional de Educação (2021). *Recomendação sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar»*. Diário da República nº135/2021, Série II de 2021-07-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>

Serrano, P. (2016). *A Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. (6ª edição, pp.9-12). PAPA-LETRAS.

Serrano, P. (2018). *O Desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos*. (1ª edição). Lisboa: PAPA-LETRAS. Capítulos 8 e 9.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

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.

**Contributos do Empenhamento do adulto para
uma prática inclusiva na Educação de Infância**
Bárbara Emanuela da Silva Campos Cardoso

