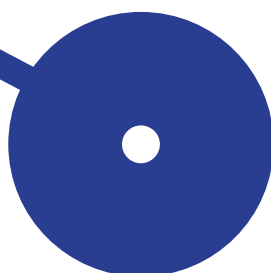




Relatório de estágio: A experiência como eixo da aprendizagem na educação de infância

Mara Rafaela Rocha Pontes

05/2026



Escola Superior de Educação

Mara Rafaela Rocha Pontes

**Relatório de estágio: A experiência como eixo da aprendizagem na
educação de infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, maio de 2026

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso a minha mais sincera gratidão à minha mãe e à minha família, pelo apoio constante e pela confiança ao longo de todo este percurso. Obrigada por acreditarem em mim e por serem porto seguro em todas as fases desta caminhada.

Ao meu namorado, deixo um agradecimento muito especial pelo apoio incondicional, pela paciência e pela presença, mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada por estares ao meu lado e por seres um dos pilares fundamentais ao longo deste percurso.

Às crianças, deixo um agradecimento enorme, por terem sido a parte mais bonita e especial do meu percurso. Foi com elas, através delas e por elas que este caminho ganhou ainda mais significado e sentido.

À minha amiga e parceira de estágio, Bárbara, agradeço a partilha, a ajuda, a compreensão e a companhia ao longo desta caminhada. Ter alguém com quem dividir esta etapa tornou o caminho mais leve, mais seguro e mais especial.

Agradeço ainda a todos os profissionais e docentes que, ao longo deste percurso, contribuíram, de diferentes formas, para a minha formação académica e pessoal, bem como para a concretização desta etapa.

Às minhas amigas, agradeço a amizade, o apoio e a ajuda. Mesmo com a distância e com os ritmos diferentes da vida, levo comigo a certeza de que o apoio entre nós nunca deixou de existir.

Por fim e não menos importante, agradeço a mim mesma, pela persistência, pela dedicação e pela força para continuar, mesmo nos momentos mais exigentes e desafiantes deste percurso. Pela capacidade de continuar a acreditar e de procurar sempre dar o melhor de mim em cada etapa.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES) em creche e em educação pré-escolar (EPE) e centra-se na experiência como eixo da aprendizagem na educação de infância. Parte-se da conceção da criança como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo que é através da ação, da exploração, das interações, do brincar e das vivências significativas que constrói conhecimento e atribui sentido ao mundo que a rodeia.

Ao longo do percurso, foram desenvolvidas diversas propostas pedagógicas, sustentadas numa prática intencional, reflexiva e sensível aos interesses, necessidades e ritmos das crianças. As experiências promovidas valorizaram a dimensão sensorial, exploratória, criativa e participativa da aprendizagem, de forma a promover o desenvolvimento o envolvimento, a autonomia, a curiosidade, bem-estar e a construção de aprendizagens significativas. Neste processo, assumiram particular relevância a organização do ambiente educativo, a qualidade das interações e o papel do educador na criação de contextos ricos, seguros e promotores de participação.

A observação dos níveis de envolvimento das crianças permitiu refletir de forma mais aprofundada sobre a importância de propostas significativas. A reflexão sobre a prática permitiu reconhecer a experiência como uma dimensão central da aprendizagem na educação de infância, na medida em que é através dela que a criança age, explora, interage, participa e constrói conhecimento.

Palavras-chave: Experiência; Aprendizagem; Educação de infância

ABSTRACT

This report was developed within the scope of Supervised Educational Practice in daycare and early childhood education and focuses on experience as the central axis of learning in early childhood education. It starts from the conception of the child as an active subject in their development and learning process, recognizing that it is through action, exploration, interactions, play, and meaningful experiences that they construct knowledge and give meaning to the world around them.

Throughout the course, various pedagogical proposals were developed, supported by an intentional, reflective practice sensitive to the interests, needs, and rhythms of the children. The experiences promoted valued the sensory, exploratory, creative, and participatory dimensions of learning, in order to promote development, involvement, autonomy, curiosity, well-being, and the construction of meaningful learning. In this process, the organization of the educational environment, the quality of interactions, and the role of the educator in creating rich, safe, and participation-promoting contexts assumed particular relevance.

Observing the levels of children's involvement allowed for a more in-depth reflection on the importance of meaningful proposals. Reflection on practice allowed us to recognize experience as a central dimension of learning in early childhood education, insofar as it is through experience that the child acts, explores, interacts, participates, and constructs knowledge.

Keywords: Experience; Learning; Early childhood education

LISTA DE SIGLAS

ELI – Equipa Local de Intervenção

EPE – Educação Pré-escolar

IA – Investigação-Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

PES – Prática Educativa Supervisionada

PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	4
1.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA INFÂNCIA.....	5
1.3. A EXPERIÊNCIA COMO EIXO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	7
1.4. O PAPEL DO EDUCADOR.....	10
1.5. O AMBIENTE EDUCATIVO.....	13
1.6. AVALIAÇÃO, ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR.....	15
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	18
2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES.....	18
2.1.1. CONTEXTO DE CRECHE.....	18
2.1.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	20
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	24
2.2.1. CONTEXTO DE CRECHE.....	24
2.2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	25
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS...31	
3.1. CRECHE.....	31
3.1.1. EXPLORAÇÃO DOS INGREDIENTES E CONFEÇÃO DE BOLACHAS CASEIRAS.....	31
3.1.2. O CESTO DOS TESOUROS.....	32
3.1.3. EXPLORADORES DA LUZ E COR.....	35
3.1.4. EXPLORAÇÃO SENSORIAL COM PLÁSTICO BOLHA.....	39
3.1.5. MÃOS NA TERRA.....	42
3.1.6. RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR: A VARANDA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	45
3.2. PRÉ-ESCOLAR.....	49
3.2.1. CAÇA AO TESOURO.....	50
3.2.2. CRIAÇÃO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS.....	52

3.2.3. EXPLORAÇÃO E CONFEÇÃO DA NEVE ARTIFICIAL.....	56
3.2.4. A CONSTRUÇÃO DA TELEVISÃO PARA A ÁREA DA CASINHA.....	58
3.2.5. ANIMAÇÃO DOS DESENHOS COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....	60
3.2.6. EXPLORAÇÃO COM LUZ NEGRA.....	61
4. REFLEXÃO FINAL.....	64
CONCLUSÃO.....	71
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

INTRODUÇÃO

A educação de infância constitui uma etapa central no desenvolvimento da criança, sendo determinante para a construção de bases sólidas nos domínios cognitivo, emocional, social e motor. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) reconhecem que o desenvolvimento e a aprendizagem decorrem da interação entre as experiências proporcionadas pelo meio físico e social, valorizando a criança como sujeito ativo e agente do seu próprio processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). De forma complementar, as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) destacam a importância da exploração, da experiência vivida, da segurança afetiva e da relação como elementos centrais da ação educativa, sublinhando contextos que articulam cuidado e educação de forma integrada (Marques et al., 2024). Neste enquadramento, a experiência assume um papel central, uma vez que a aprendizagem se constrói a partir da ação, da exploração e da atribuição de sentido às vivências da criança, permitindo reconhecer a sua agência nos contextos de creche e pré-escolar.

A compreensão da experiência como eixo da aprendizagem implica que a criança participe ativamente em contextos que promovam a ação, a exploração, a imaginação, a comunicação, a investigação e a construção de significados. A aprendizagem não se reduz ao produto final ou à execução de tarefas, mas resulta da interação com o ambiente, com os materiais, com os pares e com os adultos, de forma a garantir que cada vivência seja significativa e motivadora (Lopes da Silva et al., 2016). O papel do educador consiste em organizar estas condições, observando, interpretando e intervindo de forma intencional, de modo a promover experiências seguras, diversificadas e ajustadas aos interesses e ritmos de cada criança (Marques et al., 2024).

No contexto de creche, a prática pedagógica centrou-se na exploração sensorial, na construção de significados e na promoção da segurança afetiva. Foram implementadas atividades que permitiram às crianças descobrir o mundo através do corpo, da manipulação de materiais variados, da expressão artística, da música, da dramatização e da interação com pares e adultos. Observou-se que o planeamento atento aos ritmos individuais, aos interesses e às respostas das crianças favoreceu o envolvimento e proporcionou oportunidades para reflexão sobre estratégias pedagógicas eficazes. Estes contextos evidenciaram a importância de organizar o ambiente,

selecionar materiais e ajustar as propostas para que cada criança pudesse explorar, experimentar e atribuir sentido às suas vivências (Marques et al., 2024).

No contexto de EPE, a observação sistemática identificou níveis reduzidos de envolvimento nas atividades propostas. Foram registados momentos de dispersão, persistência limitada, dificuldade em sustentar a atenção e percepção de algumas atividades como interrupções do brincar. A problemática orientou o trabalho investigativo para compreender de que forma a experiência, entendida como ação concreta, sensorial, exploratória e participada, poderia favorecer o envolvimento e promover aprendizagens mais significativas.

Para responder a esta problemática, definiu-se como objetivo geral compreender e promover o envolvimento das crianças em contexto de pré-escolar através da implementação e análise de estratégias pedagógicas centradas na experiência e na literatura. Os objetivos específicos incluíram caracterizar os níveis de envolvimento do grupo, identificar fatores do contexto educativo e das práticas pedagógicas que influenciam a participação e analisar os efeitos das estratégias sobre as aprendizagens e sobre o desenvolvimento profissional da mestranda (Kemmis & McTaggart, 1988).

A investigação utilizou a metodologia de investigação-ação (IA), concebida como processo cíclico e reflexivo de observação, planificação, ação, avaliação e reformulação da prática (Kemmis & McTaggart, 1988). Esta abordagem permitiu intervir de forma intencional sobre a realidade observada, acompanhar os efeitos das decisões pedagógicas e adaptar continuamente as propostas às necessidades e interesses do grupo. A utilização de instrumentos diversificados, incluindo os registos de observação, a documentação fotográfica, a análise de produções e os momentos de reflexão pedagógica, permitiu sustentar interpretações consistentes, aprofundar a compreensão das interações e da participação das crianças e apoiar decisões pedagógicas mais fundamentadas.

A articulação entre a creche e o pré-escolar permitiu consolidar a compreensão da experiência como eixo da aprendizagem. Em ambos os contextos, as estratégias adotadas procuraram promover o desenvolvimento da participação ativa, a exploração, a investigação, a cooperação, o bem-estar e a construção de significados. As experiências implementadas revelaram-se centrais para compreender a implicação das crianças, ajustar a intervenção pedagógica, desenvolver

contextos ricos e significativos e reforçar competências profissionais essenciais para a prática em educação de infância.

O presente relatório reflete, assim, o percurso pedagógico e investigativo nos dois contextos, valorizando a experiência como elemento estruturante da aprendizagem. Ao assumir a experiência como eixo da intervenção, o trabalho evidencia a importância de criar contextos imersivos e participados, que promovam aprendizagens profundas, a curiosidade, a iniciativa e a autonomia, de forma a contribuir simultaneamente para o desenvolvimento profissional da mestranda como educadora de infância.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

A educação de infância corresponde ao período educativo que abrange a creche e a educação pré-escolar, é reconhecida como uma etapa decisiva para o desenvolvimento e a aprendizagem. Neste contexto, a criança participa ativamente na construção de significados através das suas experiências, interações e brincadeira (Lopes da Silva et al., 2016).

A educação pré-escolar destina-se a crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória e é definida na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997) como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Este enquadramento atribui-lhe finalidades educativas próprias e implica uma ação pedagógica intencional, sob responsabilidade do educador. As OCEPE constituem uma referência nacional que concretiza estes princípios, apoia o educador na construção e gestão do currículo, na organização do ambiente educativo e na avaliação formativa das experiências das crianças, em articulação com a sua equipa educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE referem que, apesar de a legislação do sistema educativo abranger a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, “considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que [a educação em creche] é um direito da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Esta perspetiva de continuidade é relevante para analisar o impacto das experiências e vivências no desenvolvimento, na medida em que permite compreender o percurso dos 0 aos 6 anos como uma etapa integrada, com coerência nos princípios e com atenção às especificidades de cada contexto (Lopes da Silva et al., 2016).

Na creche, a ação pedagógica é enquadrada pelas OPC, documento ajustado às especificidades dos 0 aos 3 anos. Este integra a educação, o cuidado e valoriza as condições que favorecem bem-estar, a exploração e a participação da criança (Marques et al., 2024).

As OPC enquadram o contexto político atual e referem que, “num momento em que o programa Creche Feliz se encontra em fase de implementação plena, assumindo a gratuidade das creches como uma medida transformadora do país para promover real igualdade de oportunidades”

(Marques et al., 2024, p. 9), esta dimensão tem implicações na prática, pois reforça a responsabilidade das instituições e dos profissionais na garantia de respostas educativas de qualidade (Marques et al., 2024).

A expansão do acesso reforça a exigência de qualidade do educador, sustentada em referenciais que definem competências e responsabilidades na ação educativa. Neste enquadramento, o perfil geral de desempenho profissional encontra-se estabelecido no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) e o perfil específico do educador de infância no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001).

Entre essas responsabilidades inclui-se a promoção da equidade e a remoção de barreiras à participação, princípios que estruturam o enquadramento legal da educação inclusiva. O Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, orientando as respostas educativas para a remoção de barreiras e para a adequação do ensino às características individuais de cada criança. Esta orientação articula-se com uma perspetiva de infância assente nos direitos da criança, que apoia práticas de participação, escuta e valorização das experiências no quotidiano educativo (ONU, 1989).

O quadro político e pedagógico português reconhece a criança como sujeito de direitos e alinha-se com a Convenção sobre os Direitos da Criança, nomeadamente entre outros, o Artigo 12.º (direito à participação) e o Artigo 31.º (direito ao brincar) (ONU, 1989). Em coerência, as OCEPE defendem processos de escuta e participação e consideram as experiências das crianças como ponto de partida para a construção do currículo e para a promoção da igualdade de oportunidades (Lopes da Silva et al., 2016).

1.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA INFÂNCIA

A conceção de criança que o educador possui influencia a planificação das experiências, a organização do ambiente educativo e a avaliação das aprendizagens. Na pedagogia da infância, a criança é reconhecida como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, uma vez que “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Assim, a criança é entendida como um sujeito de direitos e como um ser competente (Lopes da Silva et al., 2016).

A imagem de criança presente nas OCEPE valoriza a curiosidade e a capacidade de atribuir sentido ao que vive, reconhecendo a criança como sujeito ativo na aprendizagem. Lopes da Silva et al. (2016) referem a “curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia...” (p. 9). Nesta perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem constroem-se nas experiências e nas interações sociais que a criança estabelece no dia a dia.

Esta concepção pode ser compreendida à luz de contributos construtivistas e socioconstrutivistas, que entendem a aprendizagem como um processo construído pela criança, mas sempre situado num contexto social e cultural. Em Piaget, o conhecimento constrói-se pela ação sobre o mundo e pela reorganização progressiva de estruturas cognitivas (Piaget, 1976). Em Vygotsky a aprendizagem ganha especial densidade quando ocorre em interação, mediada pela linguagem, pelos pares e pelos adultos, num processo em que cultura e relação social constituem o próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1984).

O desenvolvimento na infância não se reduz ao domínio cognitivo, pois o enquadramento pedagógico vê a criança como um todo, com dimensões interligadas, emocionais, sociais, motoras, comunicacionais e cognitivas. As OCEPE reforçam esta perspectiva ao afirmarem que “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Assim, as experiências propostas e vividas têm impacto simultâneo em diversas áreas.

Também em creche, as OPC reforçam a centralidade do desenvolvimento global, reconhecendo que as aprendizagens emergem da relação entre cuidado, segurança emocional, exploração e interação, numa continuidade entre bem-estar e possibilidade de aprender. Como salientam as OPC, “a segurança e confiança emocional e afetiva de que a criança necessita para explorar e experienciar dependem de relações de respeito, afeto e apoio às suas iniciativas” (Marques et al., 2024, p. 24).

O desenvolvimento ganha consistência quando as experiências se tornam continuadas, significativas e integradas no quotidiano da criança. A perspectiva de Dewey ajuda a compreender este ponto, ao considerar a experiência como núcleo da educação, com dois princípios essenciais:

continuidade e interação, ou seja, cada vivência influencia as seguintes e o que a criança aprende resulta da relação entre a pessoa e o ambiente (Dewey, 1938).

A aprendizagem é favorecida quando a criança encontra um contexto que reconhece as suas iniciativas e cria oportunidades reais de escolha e participação nas decisões do grupo. Nas OCEPE, esta ideia fica clara quando se explica que a participação das crianças na organização do espaço e nas decisões sobre mudanças promove autonomia e permite escolhas, pois “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Em creche, esta lógica ganha especial peso porque o envolvimento com materiais, espaços e pessoas depende, antes de mais, de segurança emocional e de relações de confiança. Além disso, a previsibilidade do adulto e do quotidiano ajuda a criança a sentir-se segura e disponível para participar nas experiências. As OPC referem que “esta organização regular cria previsibilidade, promovendo conforto, segurança e um sentido de direção à criança, apoiando também a aprendizagem gradual de referências temporais” (Marques et al., 2024, p. 58).

Assumir a criança como sujeito ativo implica uma ação pedagógica intencional, sustentada na escuta, na observação e na construção de experiências com sentido, sem transformar a planificação num guião rígido. As OCEPE clarificam esta postura ao afirmarem que planejar “não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

1.3. A EXPERIÊNCIA COMO EIXO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A aprendizagem na educação de infância assenta numa lógica de construção ativa e situada, em que as experiências constituem a base do desenvolvimento e da aprendizagem. Nesta perspetiva, aprender implica agir, explorar, experimentar, comunicar e atribuir sentido ao que se vive, em interação com os outros e com o mundo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar assumem esta conceção ao valorizarem a experiência como eixo estruturante do currículo e como condição para aprendizagens significativas, ao reconhecerem a criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, a Educação de Infância não pode limitar-se a assegurar rotinas ou a ocupar o tempo das crianças, pois a sua finalidade educativa impõe que o quotidiano seja repleto de oportunidades com valor formativo. As OCEPE sublinham que a ação educativa se orienta por intencionalidade e por um currículo construído a partir das experiências das crianças, o que implica reconhecer que a aprendizagem surge do que a criança vive, faz e interpreta (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, proporcionar experiências significativas constitui uma responsabilidade pedagógica da Educação de Infância, pois é através dessas vivências que se criam condições para a construção de significados, para a participação e para a autonomia de forma progressiva.

Esta responsabilidade torna-se ainda mais visível quando se considera o tempo dos 0 aos 6 anos, uma altura sensível para o desenvolvimento global. Em creche, as OPC reforçam que as experiências vividas com segurança afetiva e continuidade relacional sustentam a exploração e a aprendizagem, integrando o cuidado e a educação no mesmo processo (Marques et al., 2024). No mesmo alinhamento, as OCEPE defendem que as aprendizagens das crianças resultam da ação, da exploração, do brincar e das interações, pelo que o currículo se concretiza na qualidade das experiências proporcionadas no dia a dia (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, a Educação de Infância assume um papel decisivo ao garantir que cada criança encontra oportunidades reais para experimentar, descobrir e atribuir sentido ao mundo, em experiências diversificadas e com significado.

Experienciar, na infância, não se reduz à realização de atividades isoladas, mas corresponde a um processo vivido e sentido, que envolve o corpo, as emoções, o pensamento, a linguagem e a relação. A experiência constitui-se como ação e como atividade mental, de forma a permitir que a criança estabeleça relações, compreenda regularidades, teste hipóteses e atribua significado às situações que vive. Esta ideia é sustentada por Piaget, ao afirmar que o conhecimento se constrói através da ação da criança sobre o meio, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1976).

A perspetiva socioconstrutivista reforça esta leitura ao sublinhar o carácter social da experiência. Vygotsky defende que a aprendizagem ocorre em interação com os outros, sendo a experiência vivida em contexto o motor do desenvolvimento (Vygotsky, 1984). Neste enquadramento, a ação ganha significado quando é partilhada, dialogada e interpretada, de forma a permitir à criança ampliar as suas possibilidades de pensamento e de participação. Bruner acrescenta que o apoio

do outro contribui para transformar ações imediatas em aprendizagens com significado (Bruner, 1986).

A centralidade da experiência encontra-se igualmente refletida nos documentos orientadores da educação de infância em Portugal. No contexto da creche, as OPC atribuem à experiência um papel estruturante da ação educativa e valorizam o corpo, a ação e os sentidos como principais veículos da relação da criança com o mundo. Esta importância é evidenciada pela frequência com que o conceito de experiência surge ao longo do documento 171 vezes, o que reforça a opção por uma pedagogia assente no vivido, no aqui e agora da ação, e na construção de significado a partir da exploração sensorial, motora e relacional (Marques et al., 2024).

Nesta perspetiva, o conhecimento constrói-se através do toque, do olhar, da escuta, do movimento e da manipulação, num processo concreto e não abstrato. As OPC sublinham que é através destas experiências que se promovem o bem-estar, a segurança afetiva e as aprendizagens significativas, de forma a reconhecer que a experiência é essencial para o desenvolvimento global da criança (Marques et al., 2024).

As experiências significativas caracterizam-se por envolverem a criança de forma ativa, desafiarem o seu pensamento, permitirem escolhas e estarem ligadas aos seus interesses e necessidades. Quando a criança se encontra envolvida, curiosa e persistente, a aprendizagem tende a ser mais profunda. Esta dimensão articula-se com a perspetiva da Educação Experiencial, que analisa a qualidade educativa a partir do que a criança efetivamente vive, valorizando indicadores de processo como o bem-estar e o envolvimento (Laevers, 2005a; Laevers, 2005b).

Na prática pedagógica, esta conceção traduz-se na necessidade de privilegiar propostas abertas, com margem para exploração, tentativa e erro, observação, comunicação e reflexão. As OCEPE sustentam esta orientação ao defenderem que a ação, a exploração e o brincar constituem contextos privilegiados de aprendizagem, desde que suportados por intencionalidade educativa e ligados ao quotidiano das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Ao mesmo tempo, referem que “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74).

Em síntese, a aprendizagem pela experiência constitui um princípio estruturante da educação de infância. Experienciar implica viver situações com significado, que mobilizam o corpo, a emoção, o pensamento e a relação, capaz de deixar marcas no desenvolvimento presente e futuro.

1.4. O PAPEL DO EDUCADOR

O papel do educador de infância é determinante na qualidade das experiências proporcionadas às crianças e, por consequência, no seu desenvolvimento e aprendizagem. Nas OCEPE, sublinha-se que a intencionalidade do educador contribui para promover “aprendizagens significativas e diversificadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Este profissionalismo integra uma dimensão ética e relacional, uma vez que educar exige cuidado, respeito pelos direitos da criança e trabalho colaborativo com famílias e comunidade. Nas OPC, esta dimensão aparece associada à forma como o educador “se relaciona com as crianças, as famílias, as equipas” (Marques et al., 2024, p. 31).

As OCEPE sublinham que o educador é responsável pela construção e gestão do currículo, o que implica tomar decisões pedagógicas fundamentadas e adequadas ao contexto (Lopes da Silva et al., 2016). Neste enquadramento, o educador não assume um papel transmissivo, mas sim um papel de mediador, que cria condições para a exploração, o diálogo e a construção de significados. Esta mediação torna-se particularmente relevante quando se observa a aprendizagem como um processo social e cultural, em que a interação com os outros apoia o desenvolvimento (Vygotsky, 1984).

No contexto de creche, esta mediação articula-se de forma estreita com o cuidado e a segurança emocional, pois o bem-estar e a relação de confiança constituem condições essenciais para a exploração e para o envolvimento nas experiências (Marques et al., 2024). Assim, a atuação do educador integra dimensões educativas e relacionais, de forma a assegurar que o contexto favorece a autonomia, a curiosidade e a participação (Marques et al., 2024).

A intencionalidade educativa concretiza-se através de um ciclo contínuo de decisão e regulação da prática, que envolve “observar, planear, agir, avaliar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

A observação constitui a base do processo, pois permite conhecer cada criança e o grupo, de forma a compreender os interesses, as necessidades, os ritmos e as diferentes formas de participação. As OCEPE referem que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Além disso, para recolher informação com intencionalidade, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas “para observar, registar e documentar (...) quais são os seus interesses, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14).

Com base nesta leitura, o educador planifica experiências e organiza condições para que a aprendizagem possa ocorrer com significado, sempre com propostas ajustadas, recursos e desafios relacionados com as características do grupo. As OCEPE explicitam que “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Nesta planificação, o educador deve ter consciência de que tem de existir margem para a escolha e para a iniciativa das crianças, uma vez que deve “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). A ação pedagógica, por sua vez, implica estar disponível para escutar, apoiar, questionar e ampliar a experiência, sem substituir a iniciativa da criança. Ao longo do processo, a avaliação assume uma função formativa, orientada para compreender o que as crianças aprendem, como participam e que condições favorecem o seu envolvimento. Esta avaliação sustenta novas decisões, num movimento de regulação contínua (Lopes da Silva et al., 2016).

No contexto de creche, as OPC reforçam a intencionalidade educativa como um processo contínuo e articulado, organizado em “ciclos interativos de observação, escuta, registo e documentação” e de “planificação, ação e avaliação” (Marques et al., 2024, p. 117). Esta lógica valoriza as decisões fundamentadas, a regulação da prática e a melhoria da qualidade das experiências proporcionadas às crianças.

A observação e a escuta permitem ao educador conhecer o grupo e cada criança, apoiando a definição de intenções e opções pedagógicas. As OPC referem que o educador “toma consciência de quem é cada criança e o grupo” para, com esse conhecimento, consiga planificar e organizar a

sua ação em articulação com o projeto educativo da instituição (Marques et al., 2024, p. 45). Deste modo, a planificação e a avaliação não surgem como momentos isolados, mas sim como parte de um processo que se ajusta ao quotidiano e às respostas das crianças.

A documentação pedagógica torna-se especialmente relevante quando dá visibilidade a processos, experiências e aprendizagens e quando apoia a comunicação com os diferentes intervenientes. As OPC sublinham que “cabe ao/à educador/a pensar antecipadamente sobre o que vai documentar” (Marques et al., 2024, p. 44), o que implica selecionar focos, estratégias e instrumentos, de acordo com o que se pretende compreender e tornar significativo no percurso das crianças.

Além disso, a documentação pode reforçar a continuidade educativa e o sentido de pertença, ao integrar referências familiares e culturais. No quotidiano, o educador assume um papel ativo ao observar e dar visibilidade às experiências das crianças, uma vez que “observa atentamente, documenta as escolhas, ações e criações da criança” (Marques et al., 2024, p. 57). Esta prática articula-se também com as famílias, já que as OPC valorizam a “importância de estabelecer relações de parceria com as famílias” (Marques et al., 2024, p. 45), reforçando a partilha e a coerência na ação educativa. A colaboração com as famílias integra este quadro, uma vez que o trabalho educativo na infância ganha consistência quando existe articulação entre contextos, partilha de informação e construção conjunta de estratégias de apoio ao desenvolvimento da criança (Mata & Pedro, 2021).

O papel do educador inclui ainda uma dimensão ética e social. Os referenciais profissionais apontam para responsabilidades que ultrapassam a sala, pois envolvem a colaboração com a comunidade educativa, o desenvolvimento profissional e o compromisso com valores de igualdade e justiça (Marques et al., 2024).

Neste entendimento, o educador assume um papel central enquanto profissional que toma decisões fundamentadas, organiza condições pedagógicas, promove experiências e avalia processos, de forma a promover a participação e o desenvolvimento global da criança (Lopes da Silva et al., 2016). A intencionalidade educativa articula-se com a organização do ambiente educativo, na medida em que o espaço, o tempo, os materiais e as interações constituem instrumentos essenciais para transformar vivências em aprendizagens com significado.

1.5. O AMBIENTE EDUCATIVO

O ambiente educativo constitui um elemento essencial da ação pedagógica na educação de infância, pois tem uma influência direta no bem-estar, na participação, no envolvimento e nas aprendizagens das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

As condições físicas, organizacionais e relacionais do contexto não são neutras, pois podem favorecer ou limitar a exploração, a autonomia, a interação e a construção de significados (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta linha, o ambiente pode ser entendido como um elemento pedagógico ativo, que comunica valores, apoia a autonomia e estimula a exploração, em vez de ser apenas um cenário. A pedagogia de Reggio Emilia familiarizou esta ideia ao descrever o ambiente como um “terceiro educador” (Malaguzzi, 1994).

Esta perspetiva ajuda a compreender por que a organização do ambiente faz parte da intencionalidade educativa. Desse modo, o ambiente é pensado como instrumento de ação pedagógica. Por isso, implica opções ajustadas ao contexto sobre o espaço, o tempo, os materiais, as rotinas e a qualidade das relações. As OCEPE explicitam que a observação e o registo permitem avaliar e melhorar práticas educativas, “nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Estas sublinham ainda que a organização do espaço deve apoiar a autonomia e a participação das crianças, pois “a organização do espaço da sala é expressão das intenções educativas do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Esta valorização do ambiente educativo não é exclusiva de uma única abordagem, estando presente em diferentes pedagogias participativas. Tal como Malaguzzi (1994) defende, ao considerar o ambiente como um “terceiro educador”, também a abordagem High Scope sublinha a importância de um ambiente estruturado, acessível e legível, com materiais variados e organizados de forma funcional e ao alcance das crianças. Deste modo, o espaço assume-se como um recurso pedagógico que apoia a autonomia, a participação, a aprendizagem ativa e a autorregulação (Hohmann & Weikart, 1995).

Em creche, esta preocupação assume uma particular relevância, uma vez que a organização do ambiente se articula com o cuidado, a segurança emocional e as oportunidades de exploração e

interação no quotidiano (Marques et al., 2024). As OPC valorizam a criação de ambientes humanizados e acolhedores, onde a organização do espaço e dos materiais responde às necessidades de segurança, conforto e exploração, de forma a favorecer o bem-estar e a participação. Esta intenção surge quando se afirma que a organização pedagógica dos espaços e materiais deve contribuir para “a criação de um ambiente seguro, acolhedor, partilhado e inclusivo” (Marques et al., 2024, p. 55).

O tempo educativo em creche constrói-se através de rotinas e transições pensadas com intencionalidade, uma vez que a regularidade do quotidiano apoia a segurança emocional, a antecipação do que acontece e a disponibilidade para participar nas experiências (Marques et al., 2024).

Na educação pré-escolar, as OCEPE defendem uma gestão do tempo que combine estrutura e flexibilidade, de forma a garantir oportunidades para brincar, explorar e aprofundar aprendizagens, com ritmos ajustados às crianças e ao grupo. Este princípio é expresso quando se indica que a organização do tempo “deve ser estruturada e flexível” e que as crianças “precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

A dimensão relacional do ambiente funciona como base de segurança, condição que sustenta a exploração, o envolvimento e a aprendizagem. Do ponto de vista emocional, a segurança e a estabilidade relacional constituem condições para a exploração e para o envolvimento nas experiências. Em creche, esta dimensão assume uma particular relevância, uma vez que a qualidade das respostas do adulto e a continuidade das relações influenciam diretamente o bem-estar e a disponibilidade da criança para participar. As OPC reforçam esta ideia ao afirmarem que “A consistência das respostas dadas aos bebés e crianças mais novas e a estabilidade dos vínculos constituem condições de relevo para que sejam capazes de confiar, prever e ganhar um sentido de controlo” (Marques et al., 2024, p. 24).

A organização do ambiente educativo constitui uma condição essencial para que as experiências e vivências tenham impacto no desenvolvimento e na aprendizagem. O espaço, o tempo, os

materiais, as rotinas e as relações articulam-se para promover autonomia, exploração, interação e bem-estar (Lopes da Silva et al., 2016).

Esta perspetiva conduz à reflexão sobre a avaliação e a qualidade das experiências, através de indicadores como bem-estar e envolvimento. A observação e a documentação pedagógica apoiam este processo ao permitirem recolher informação sobre a forma como as crianças participam, se implicam nas atividades e constroem aprendizagens ao longo do tempo (Laevers, 2005a, 2005b).

1.6. AVALIAÇÃO, ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR

A avaliação em EPE assume uma natureza formativa e reguladora, orientada para compreender processos e apoiar decisões pedagógicas. Não se centra nos resultados, mas sim no acompanhamento do modo como as crianças participam, constroem significados e evoluem ao longo do tempo, o que permite ajustar as experiências e as condições do ambiente. As OCEPE clarificam esta orientação ao afirmarem que “A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Nesta perspetiva, avaliar implica acompanhar a participação das crianças, interpretar os significados que constroem e ajustar as experiências e as condições do contexto em função do que se observa.

Para que a avaliação sustente a qualidade das experiências, a observação sistemática e o registo assumem um papel central, pois permitem recolher e interpretar informação sobre o grupo e cada criança. As OCEPE explicitam esta articulação ao afirmarem que “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

A avaliação ganha ainda maior consistência quando se apoia em documentação pedagógica, uma vez que “a organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14). Deste modo, a documentação dá visibilidade a processos, apoia a reflexão profissional e facilita a comunicação com famílias e

equipa, sem reduzir a avaliação a resultados. As OCEPE afirmam ainda que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

Em creche, a avaliação mantém o sentido pedagógico, mas articula-se de forma particularmente próxima com o acompanhamento do bem-estar e do envolvimento, bem como com as condições relacionais que sustentam a exploração e a participação. As OPC tornam esta ideia explícita ao referirem que “avaliar não significa classificar, comparar ou emitir quaisquer juízos de valor”, acrescentando que “a avaliação significa conhecer como é que a criança se sente e como pensa, como é que está a aprender e o que está a aprender” (Marques et al., 2024, p. 47).

Para isso, a observação e a documentação assumem um propósito educativo estruturante, já que “observar é uma atividade integrante e indispensável da ação pedagógica” (Marques et al., 2024, p. 41) e importa “converter o material recolhido em documentação pedagógica” (Marques et al., 2024, p. 41). Ao sustentar decisões intencionais sobre o ambiente, as rotinas, os materiais e as interações, esta informação recolhida influencia diretamente o bem-estar e o envolvimento das crianças.

A análise da qualidade educativa pode ser aprofundada através da distinção entre indicadores estruturais e indicadores de processo. A perspetiva experiencial valoriza sobretudo os indicadores de processo, por estarem ligados ao que as crianças efetivamente vivem e à profundidade das aprendizagens (Laevers, 2005b). Neste quadro, a avaliação centra-se na forma como as crianças se sentem e se implicam nas experiências, reconhecendo que aprendizagens significativas emergem quando existe motivação, segurança emocional e envolvimento ativo (Laevers, 2005a; Laevers, 2005b).

O envolvimento descreve a intensidade da participação da criança, traduzida em concentração, energia, persistência, interesse e satisfação (Laevers, 2005a). Quando a criança está verdadeiramente envolvida, age no limite das suas capacidades, o que favorece aprendizagens profundas e significativas. Esta ideia reforça-se quando se afirma que “it is considered to be indispensable for deep-level learning” (Laevers, 2005b, p. 327).

O bem-estar refere-se ao conforto emocional, à segurança e à satisfação da criança no contexto, constituindo condição para explorar, comunicar e persistir perante desafios (Laevers, 2005b). Por isso, bem-estar e envolvimento funcionam como indicadores complementares, úteis para compreender se o quotidiano educativo oferece condições reais para participação e aprendizagem profunda (Laevers, 2005a; Laevers, 2005b).

A Educação Experiencial reforça esta leitura ao propor que a qualidade educativa se compreende a partir do que a criança vive, regulando a intervenção do educador com base na observação do bem-estar e do envolvimento, o que apoia a tomada de decisão e a melhoria contínua do contexto educativo (Souza et al., 2019). Nesta linha, níveis baixos destes indicadores funcionam como um sinal de alerta e orientam a transformação do ambiente e das experiências, de modo a responder melhor a cada criança e a promover práticas mais inclusivas (Souza et al., 2019).

Em síntese, a avaliação, entendida como processo contínuo e formativo, sustenta a qualidade das experiências ao articular observação, registos e documentação pedagógica com a análise do bem-estar e do envolvimento (Laevers, 2005a; Laevers, 2005b). Esta articulação permite regular a ação educativa e reforçar condições para que as experiências quotidianas tenham maior significado e impacto no desenvolvimento global.

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

Este capítulo será direcionado à caracterização das instituições onde a mestranda realizou a sua PES em creche e em EPE, tem como suporte a análise dos documentos fornecidos pelas instituições, as OPC e as OCEPE. De seguida, encontra-se a metodologia de IA escolhida pela mestranda para elaboração do presente relatório.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

2.1.1. CONTEXTO DE CRECHE

A PES em creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na Área Metropolitana do Porto, no concelho da Maia. A instituição atuava no âmbito de programas de intervenção socioeducativa promovidos com o apoio da Câmara Municipal e da Segurança Social, fazendo parte da Creche Feliz aceitava crianças de forma gratuita.

Esta instituição tinha capacidade para 70 crianças até aos 3 anos, contava com uma sala de berçário, duas salas para crianças de 1 a 2 anos e duas salas para crianças dos 2 aos 3 anos. O edifício era composto por 5 andares. O piso inferior era destinado a arrumos, enquanto o rés-do-chão correspondia ao piso da entrada principal, onde se encontrava gabinetes, as duas salas dos 2 aos 3 anos, casas de banho, o refeitório e o parque exterior, que era equipado com um baloiço, um escorrega, um balanço de mola, uma casinha, uma cozinha de lama e uma zona verde, sendo um espaço amplo o suficiente para que as crianças pudessem almoçar ao ar livre.

O primeiro andar era dedicado às duas salas de 1 a 2 anos, com painéis de exposição de fotografias, armários identificados, um gabinete de enfermagem e uma casa de banho para as crianças. No segundo andar encontrava-se o salão polivalente, um espaço amplo com uma varanda generosa. No terceiro andar situava-se o berçário.

A instituição valorizava fortemente a música como instrumento de desenvolvimento global da criança, neste sentido, promovia aulas de música três vezes por semana, dinamizadas por dois profissionais diferentes, a partir dos projetos “AMARE” e “Música a partir do Berço”, integrando

esta área de forma transversal no seu projeto educativo. Esta instituição determinava princípios fundamentais, de acordo com as OPC, que orientavam toda a sua prática educativa e organizacional, destacando-se o respeito pela individualidade de cada criança, a promoção do bem-estar físico e emocional, a valorização do brincar como principal forma de aprendizagem e o incentivo à participação ativa das famílias no processo educativo (Marques et al., 2024).

A organização do espaço na sala, foi profundamente refletida ao longo do ano, com base nas necessidades e interesses das crianças, e à luz dos princípios do modelo pedagógico High Scope. Segundo Hohmann & Weikart (1995) o ambiente tinha um papel ativo na aprendizagem, ou seja, funcionava como um terceiro educador. Com isso em mente, o espaço foi construído com intencionalidade, respeitando as dinâmicas do grupo e garantindo acessibilidade, liberdade de escolha e promover a autonomia e a exploração significativa.

Na sala podiam identificar-se alguns espaços essenciais, como a área do acolhimento, utilizado diariamente na receção das crianças e momentos em grande grupo, equipado com almofadas e um tapete e a mesa de atividades, onde eram realizadas diferentes propostas pedagógicas. Junto a esta foi elaborado um quadro para a exposição dos trabalhos das crianças, com o objetivo de valorizar as suas produções e permitir que reconhecessem as suas próprias criações, de forma a promover, um ambiente educativo centrado na valorização da criança, tal como preconiza o modelo High Scope (Hohmann & Weikart, 1995).

A área da biblioteca, era composta por uma almofada grande, uma estante e um cesto de livros, feita de forma cuidadosa para promover o gosto e o cuidado pelos livros. A área do faz de conta, que era composta por uma cozinha equipada, uma mesa e utensílios diversos, que permitia à criança representar papéis sociais, imitar situações do quotidiano e desenvolver competências de linguagem, sociais e cognitivas, como defendia Marques et al. (2024, p.14) “A criança explora o mundo e interage com os outros através do brincar”.

Com a reorganização do espaço ao longo do estágio foi criada, em contexto de díade, uma área das construções, constituída por dois móveis com brinquedos de encaixe, de empilhar e outros materiais que promoviam o desenvolvimento da criança, estes estavam organizados sobre as prateleiras acessíveis à criança, para que esta pudesse escolher de forma autónoma o que desejava explorar.

Importa destacar ainda a varanda como uma extensão natural do espaço educativo. Este espaço foi utilizado ao longo do ano mesmo nos dias mais frios, revelando um grande potencial, apesar de inicialmente se encontrar pouco explorado. Assim, foram construídos alguns materiais um quadro em acrílico, que permitia pintar e desenhar de ambos os lados com marcadores de giz e um quadro sensorial, pensado para estimular competências motoras, cognitivas e sensoriais das crianças.

A sala dispunha ainda de diversos móveis para arrumação de materiais, uma boa iluminação natural, proveniente da porta de vidro da varanda e de um espelho com barra de suporte, que apoiava as crianças em processo de aquisição da marcha. Este espelho era essencial, pois através dele “A criança constrói a consciência de si, identificando as suas características e reconhecendo-se como pessoa única” (Marques et al., 2024, p. 68). Encontrava-se ainda uma televisão, um leitor de DVD e um rádio, que eram utilizados para as crianças ouvirem músicas em diversos momentos do dia, também havia a presença da muda com os itens pessoais da criança, onde a troca e a prestação de cuidados eram vistas como um momento íntimo com a criança, feitos de forma personalizada e atenta, como pode ser refletido através das OPC ((Marques et al., 2024).

Em termos de recursos humanos, a equipa na altura era composta pela educadora titular, duas estagiárias e duas assistentes operacionais.

A zona do descanso era organizada ao final do almoço, com a colocação de colchões individuais, onde cada criança tinha uma cama e um saco identificado com os lençóis pessoais. Os momentos de descanso eram acompanhados por música calma e luz reduzida, para criar um ambiente propício ao relaxamento.

Em suma, o espaço da sala não era fixo nem estático, mas sim dinâmico e em constante adaptação ao grupo e ao desenvolvimento das crianças. Esta organização intencional permitia que a criança se sentisse segura para explorar, escolher, experimentar, errar e aprender, construindo o seu conhecimento de forma ativa e significativa (Hohmann & Weikart, 1995).

2.1.2 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES em EPE, decorreu numa instituição educativa pública, localizada na Área Metropolitana do Porto, no concelho do Porto. A missão desta instituição era focada na prestação de um serviço educativo de excelência e na personalização dos percursos dos alunos, sustentada em valores

como a interdependência, a cooperação, o respeito e a liberdade, que estava de acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Esta trabalhava de forma próxima com recursos da comunidade, nomeadamente com a Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), para garantir dar resposta às necessidades de desenvolvimento das crianças e das suas famílias.

A EPE, partilhava o edifício com o primeiro ciclo do ensino básico, mas ocupava uma zona exclusiva e reservada, composta por quatro salas de atividades de grupos heterogéneos.

Logo à entrada do edifício da EPE, situava-se no salão polivalente. Tratava-se de um espaço amplo e com boa iluminação natural, uma vez que uma das paredes era totalmente em vidro. Este local, estava equipado com mesas, cadeiras e diferentes áreas de interesse, como a área do faz de conta, a área da biblioteca e a área das construções. Existia, ainda, uma arrecadação, cheia de materiais, partilhada por todas as salas, onde estavam armazenados diversos materiais.

Ao lado existia um corredor, que guiava até às salas de atividade. À entrada de cada sala, encontravam-se cacifos individuais identificados com o nome, o cabide da criança e um banco para subirem, caso o cacifo fosse no alto, de forma a permitir que estas fizessem a gestão independente dos seus pertences logo à chegada. As crianças dispunham de casas de banho próprias no interior do bloco, para que pudessem fazer o uso autónomo das mesmas. Existia neste corredor uma sala de ciências extremamente completa, dotada de equipamentos científicos e livros, incluía ainda um espaço em vidraça com uma árvore, de forma a oferecer um contacto visual com a natureza, tanto para a sala de ciências, como para o corredor, apesar de não ser um espaço de acesso livre às crianças, era essencial para existência de luz natural.

A organização da sala de atividades estruturava-se em diferentes áreas de interesse, pensadas para promover a autonomia, a capacidade de escolha e a participação ativa das crianças no quotidiano educativo. Esta organização permitia que cada criança decidisse onde, como e com quem queria brincar, favorecendo a iniciativa, a tomada de decisão e a construção de aprendizagens a partir da ação, em consonância com os princípios das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

A área das Ciências foi criada em articulação com o grupo, sendo definido o número máximo de crianças que a podiam frequentar, tendo ficado estabelecido o limite de três crianças. Este era um espaço de natureza investigativa, que permitia não só alimentar e satisfazer a curiosidade das

crianças, como também promover o desenvolvimento do espírito investigativo, de forma a incentivar a formulação de questões, a exploração autónoma, a observação atenta e a construção de conhecimentos a partir das suas próprias descobertas, assim como defendia as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

A área do faz de conta dividia-se na área da Casinha e na área da Casinha das Bonecas, com o limite era de quatro crianças em cada uma das áreas. Estas áreas tinham materiais diversificados que promoviam a exploração e o desenvolvimento das crianças. A área de Expressão Plástica era composta pela área de Pintura, para apenas 2 crianças, pela área do Desenho, do Recorte e da Plasticina, com capacidade para 6 crianças, que permitia o contacto regular com estes materiais e promovia o desenvolvimento da criatividade e da motricidade fina. A área das Construções encontrava-se dividida em diferentes partes, nomeadamente os legos grandes, as pistas e as construções mais pequenas, com o limite de quatro crianças em cada uma. A diversidade de cores, formas e tamanhos dos materiais disponíveis proporcionava inúmeras possibilidades de brincadeira e de resolução de problemas.

Existia ainda a área da Biblioteca, podiam frequentar 4 crianças, era um espaço aconchegante, com sofás, mesa, cadeiras, almofadas, livros e fantoches, para promover o gosto da leitura e pelos livros. A área dos Jogos, tinha o limite de 6 crianças, mas também era um limite ajustável, existia muita quantidade de jogos e espaço nas mesas e na sala para as crianças soltarem a imaginação e enfrentarem desafios. A sala integrava ainda diversos armários para arrumação de materiais e beneficiava de luz natural abundante, proporcionada por uma das paredes, que era totalmente em vidro.

A organização dos materiais encontrava-se pensada de forma a promover a autonomia das crianças, estando estes distribuídos em gavetas identificadas com fotografia e nome. Esta opção facilitava a sua utilização e arrumação, permitindo que as crianças reconhecessem os materiais e os gerissem de forma independente, em consonância com as com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Em termos de recursos humanos, a equipa era composta pela educadora titular, duas estagiárias, uma assistente operacional e uma assistente técnica de apoio à família, as funções das assistentes centravam-se sobretudo no apoio à organização do quotidiano, nomeadamente na

logística, nos momentos de refeição e na supervisão das crianças, contribuindo para o funcionamento do contexto educativo.

O quotidiano era marcado pela rotina que incluía o acolhimento em círculo, com a canção dos bons dias, os momentos de atividades, em grande e pequenos grupos, brincadeiras nas áreas e no recreio. Este espaço era amplo e em comum com o 1º ciclo, dispunha um pequeno parque infantil, campo de futebol e uma horta. Podiam utilizar triciclos, bolas e ainda trazer brinquedos de casa para partilhar com os amigos. No recreio encontrava-se ainda uma cozinha de lama, que só podia ser utilizado quando estavam acompanhados pela educadora, encontrando-se fechado à chave.

O horário letivo era enriquecido por atividades específicas dinamizadas por docentes externos, o que ampliava as oportunidades de aprendizagem do grupo. À segunda-feira, as crianças deslocavam-se ao pavilhão desportivo para a sessão de Educação Física com um professor externo, usufruindo de um espaço rico em materiais de psicomotricidade. À terça-feira, o grupo participava numa aula de Cerâmica orientada por uma professora externa, sendo este um momento que promovia a expressão artística e o contacto sensorial. Além destas sessões, a escola dispunha de uma biblioteca escolar, que à sexta-feira o grupo visitava, para requisitar livros. Tanto a biblioteca como o pavilhão eram partilhados com o primeiro ciclo, embora os grupos não frequentassem o espaço ao mesmo tempo. Após o horário letivo, existiam aulas, como de Judo e de Música, com professores exteriores.

O momento da alimentação decorria na cantina escolar, situada no edifício do primeiro ciclo e partilhada com os mesmos, embora as crianças da EPE almoçassem mais cedo para evitar o cruzamento com os alunos mais velhos. Observava-se alguma pressão para que as crianças comessem rapidamente, o que comprometia a promoção da sua autonomia durante a refeição. No entanto, tal como defendem as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a alimentação deve constituir um momento educativo e de bem-estar, bem como uma oportunidade de convívio e aprendizagem. Neste sentido, foi promovida a autonomia das crianças, dando-lhes espaço para comerem sozinhas, partirem os alimentos, participarem na limpeza do seu espaço e colaborarem na organização dos pratos e toalhetes.

Por fim, a relação com as famílias era mantida através de uma comunicação digital ativa, de forma a compensar a barreira física do portão da escola. A educadora enviava semanalmente registos fotográficos das atividades com as famílias, que permitiam acompanhar o processo educativo.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

2.2.1. CONTEXTO DE CRECHE

O grupo da Sala 1 A era constituído por 13 crianças, das quais 7 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, tendo datas de nascimento desde fevereiro a outubro de 2023. Esta faixa etária comportava um intervalo significativo de desenvolvimento, dado que havia uma diferença de aproximadamente sete meses entre as crianças mais novas e as mais velhas do grupo, o que implicava uma heterogeneidade natural ao nível das competências.

Seis destas crianças ingressaram pela primeira vez na creche, enquanto as restantes transitaram do berçário, o que refletia diferentes graus de adaptação e experiências prévias em contexto educativo.

O grupo caracterizava-se pela diversidade socioeconómica e cultural das famílias, que influenciava diretamente o desenvolvimento das crianças e as suas necessidades específicas. Quanto aos níveis educativos dos encarregados de educação, verificava-se um equilíbrio entre famílias com ensino secundário e outras com licenciatura.

As famílias variavam em composição, havendo diversas crianças como filhos únicos e outras com um ou dois irmãos, sendo este um fator importante para compreender o grau de interação social que as crianças já tinham experienciado em casa e as suas expectativas sociais no contexto da creche.

O grupo evidenciava uma necessidade premente de movimento livre e exploração sensorial, o que reforçava a importância de um ambiente rico em estímulos. No domínio da autonomia, observou-se a importância de fomentar a autoajuda e o cumprimento de instruções simples. Simultaneamente, a construção de regras de convivência e o equilíbrio entre autonomia e limites estruturados revelaram-se fundamentais para a estabilidade emocional.

Ao nível da interação social, observavam-se algumas dificuldades ao nível da partilha e da cooperação em grande grupo, o que correspondia a uma característica expectável nesta faixa etária. No desenvolvimento cognitivo e motor, a coordenação motora fina e a concentração surgiam como áreas de foco prioritário também para crianças deste grupo.

A música constituía-se como um eixo transversal e lúdico de socialização e expressão, despertando grande entusiasmo nas crianças. Complementarmente, os interesses do grupo centravam-se no jogo, na manipulação de brinquedos lúdicos, animais, livros e na exploração ativa do espaço exterior.

Ao longo da intervenção observou-se uma evolução significativa das crianças. Por exemplo, L.S. passou a circular com confiança pelo espaço, L.R. aumentou significativamente o seu vocabulário, L.L. melhorou no equilíbrio, ainda que de forma gradual, e A.A. adquiriu maior facilidade na locomoção, a observação das primeiras palavras e das primeiras frases constituiu um momento marcante, por permitir acompanhar as conquistas fundamentais no percurso de desenvolvimento de cada criança.

A caracterização do grupo evidenciava um conjunto diversificado e heterogéneo de crianças em fase crucial de desenvolvimento, cujas necessidades exigiam uma intervenção pedagógica flexível, personalizada e centrada na construção ativa do conhecimento através da experiência direta. O reconhecimento das especificidades individuais, com um planeamento cuidadoso e uma metodologia baseada na aprendizagem ativa e na relação afetiva, assegurava o desenvolvimento equilibrado das crianças, promovendo a sua autonomia, curiosidade e bem-estar. Desta forma, a planificação era continuamente ajustada para favorecer o desenvolvimento emocional, cognitivo e social do grupo, respeitando os seus ritmos e preferências (Marques et al., 2024).

2.2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O grupo B era constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, verificando-se uma predominância de crianças com cinco anos. Tratava-se de um grupo heterogéneo, no qual apesar da proximidade etária, se observavam diferentes ritmos, interesses e fases de desenvolvimento, o que exigia uma resposta educativa flexível e diferenciada. Registava-se uma ligeira predominância do género masculino, sendo 16 crianças do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Este grupo já frequentava este jardim de infância e manteve-se o mesmo do ano letivo anterior. As relações entre as crianças eram positivas, observando-se a formação de pares ou pequenos grupos de brincadeira, frequentemente organizados por afinidades etárias.

O grupo apresentava uma dinâmica marcada por elevada atividade motora, com forte interesse por brincadeiras de movimento, exploração do espaço e jogo livre. As crianças revelavam, de forma geral, um bom desenvolvimento da motricidade grossa, porém em atividades que exigiam uma maior persistência, atenção ao detalhe e controlo da motricidade fina revelavam-se mais desafiantes para uma parte significativa do grupo.

Ao nível da autonomia, demonstravam competências adequadas à faixa etária, nomeadamente nos momentos de higiene pessoal e durante as refeições, ainda que necessitassem de supervisão por parte dos adultos. Na exploração autónoma das áreas da sala, algumas crianças revelavam dificuldades ao nível do planeamento individual, alternando frequentemente as áreas sem concluir as atividades iniciadas ou sem arrumação dos materiais.

O grupo revelava grande interesse pelo jogo simbólico, particularmente na área da Casinha e na Biblioteca, recorrendo frequentemente a fantoches. Os jogos de construção, como legos, pistas e carros, bem como os jogos de mesa, como puzzles e jogos de encaixe, eram igualmente bastante procurados.

No que respeitava à expressão plástica, esta surgia como uma área de menor interesse para a maioria do grupo, onde a maioria demonstrava dificuldades ao nível da motricidade fina, persistência e tolerância à frustração.

A maioria das crianças do grupo já escrevia o seu nome corretamente, enquanto outras necessitavam de apoio para lembrar por exemplo a ordem das letras, mas já as reconheciam. Podia ser observado o interesse pelas atividades de matemática, sendo o grupo capaz de reconhecer os números até 10 e alguns conseguiam ainda estabelecer associações entre os números e as quantidades.

Ao nível da linguagem oral, a maior parte das crianças comunicavam de forma clara, utilizavam vocabulário adequado e participavam, porém, era importante salientar a riqueza cultural do grupo, com a presença de crianças de diferentes nacionalidades. Algumas crianças não eram de nacionalidade portuguesa e, noutras situações, apesar de as crianças serem portuguesas, os pais eram estrangeiros, o que contribuía para um contexto educativo multicultural, diverso e enriquecedor, refletindo-se nas interações, nas experiências partilhadas e nas aprendizagens

construídas em grupo, mas era visível que estas crianças acabavam por ter mais dificuldade na linguagem e vergonha em falar nos momentos de grande grupo.

O grupo integrava crianças com necessidades adicionais de suporte, sendo que algumas frequentavam Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Psicologia. Destacava-se a presença de crianças com Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), no qual eram definidas estratégias específicas de apoio ao desenvolvimento da criança. Neste grupo existia uma criança que apresentava um diagnóstico de Perturbação de Défice de Atenção com Hiperatividade, que necessitava de apoio na concentração e na regulação do comportamento.

Destacava-se uma criança, com suspeita de Perturbação do Espectro do Autismo e salientava-se ainda a presença de uma criança, com perturbação do processamento sensorial, que evidenciava maior sensibilidade sensorial e necessidade de mais tempo, nomeadamente ao nível da organização espacial e temporal.

Relativamente ao contexto familiar, o grupo caracterizava-se por uma diversidade significativa de configurações familiares, incluindo famílias nucleares, monoparentais, situações de guarda partilhada e contextos de institucionalização temporária. A nível socioeconómico, predominava um nível médio a médio alto, apesar de também existir, só que em número mais reduzido, famílias com o nível socioeconómico médio baixo, conforme o projeto curricular de grupo (2025/2026)

De um modo geral, a caracterização do grupo evidenciava um conjunto heterogéneo de crianças, com interesses diversificados e necessidades específicas, que requeriam uma intervenção pedagógica intencional, estruturada e diferenciada. O reconhecimento das características individuais, aliado a uma organização cuidada do ambiente educativo e das rotinas, permitia promover o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor das crianças, respeitando os seus ritmos, potenciando as suas competências e favorecendo o seu bem-estar e envolvimento nas aprendizagens.

2.3.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação situava-se num paradigma qualitativo e interpretativo, de forma a adotar a IA como metodologia preferencial. Esta opção justificava-se pela natureza da PES, que não se limitava a uma observação passiva, mas sim a uma intervenção intencional e transformadora.

Tal como referem Coutinho et al. (2009), a IA é uma metodologia privilegiada nas práticas educativas, porque permite analisar sistematicamente as suas ações para melhorar. Não se tratava de aplicar conhecimentos teóricos, mas de construir conhecimento profissional através da reflexão crítica sobre a realidade concreta do grupo.

O projeto de intervenção foi concebido e implementado em contexto de díade, para promover o envolvimento das crianças através da experienciação e da literatura Infantil. A problemática que sustentava o presente estudo prendia-se com os baixos níveis de envolvimento nas propostas pedagógicas, pois eram vividas como interrupções do brincar, sem sentido para a criança e resultava numa participação superficial, apressada e pouco significativa. Esta situação revelou a necessidade de repensar a organização das propostas educativas, de modo a devolver sentido à ação da criança, para promover uma participação ativa, contínua e envolvida.

Para responder à problemática do envolvimento através da experienciação, a intervenção fundamentou-se em eixos teóricos centrais que sustentam a aprendizagem ativa e significativa.

Relativamente à experienciação como base da aprendizagem, a intervenção apoiou-se na perspetiva de Dewey (1938), para que a educação fosse compreendida como uma reconstrução contínua da experiência. Segundo este autor, o papel do educador era organizar situações que tivessem sentido para a criança, de forma a evitar a passividade. No mesmo sentido, Piaget (1976) defende que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído ativamente pela criança através da sua ação sobre o meio e da experiência concreta. Para complementar, a abordagem socioconstrutivista de Vygotsky (1984) destaca a importância da mediação social e do uso de ferramentas culturais, onde o desenvolvimento ocorria através da interação e da exploração ativa em contextos partilhados.

No que toca ao envolvimento e bem-estar, o estudo seguiu os indicadores definidos por Laevers (2005), que considera o envolvimento profundo como um sinal de qualidade educativa e uma condição para a aprendizagem significativa. A intencionalidade pedagógica e o papel do adulto

foram alicerçados nas OCEPE, que definem a criança como um sujeito e agente ativo do processo educativo e o educador tem o papel de gerir o currículo de forma flexível e respeitadora pelos ritmos individuais (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, considerou-se a dimensão socioemocional e o ambiente. De acordo com Mata e Pedro (2021), a dimensão afetiva e a qualidade da relação educativa são a base de qualquer aprendizagem. As OCEPE destacam a importância da segurança afetiva e definem que o ambiente educativo não deve ser um cenário neutro, mas sim um elemento ativo, como um terceiro educador, que comunica, promove a autonomia e influencia diretamente a ação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

O estudo desenvolveu-se segundo o modelo de Kemmis e McTaggart (1988), estruturando-se num movimento cíclico de planificar, agir, observar, refletir. Este movimento permitia ajustar continuamente a prática pedagógica às necessidades, interesses e ritmos das crianças. Na primeira fase, procedeu-se ao desenvolvimento de um plano de ação com base numa informação recolhida através da observação sistemática do grupo, com a intenção de alterar, para melhor, a situação identificada, relacionada com os baixos níveis de envolvimento das crianças nas atividades propostas, o plano foi colocado em prática de forma articulada e coerente, sendo observados os efeitos da ação, atendendo às reações das crianças, aos níveis de envolvimento, bem-estar e participação. Depois, procedeu-se à reflexão sobre os resultados obtidos, para analisar os efeitos da intervenção e identificar aspetos a manter, ajustar ou reformular. Esta reflexão constituía o ponto de partida para uma nova planificação, de forma a dar início a uma nova sequência do ciclo de espirais.

Para monitorizar a evolução do grupo e validar a eficácia das estratégias, utilizou-se a triangulação de diversos instrumentos, como as notas de campo e diários de bordo, nos quais a mestrandia realizou registos descritivos e reflexivos focados não só na ação, mas nas reações emocionais e sensoriais das crianças, bem como registos fotográficos e vídeos, que capturam momentos de envolvimento e servem de base para a reflexão posterior, as próprias produções das crianças, pois através da análise de desenhos e construções percebia-se a construção de significados e grelhas de observação, como instrumentos focados na medição da persistência na tarefa e na qualidade das interações.

A investigação foi delineada por princípios éticos de forma rigorosa. Garantiu-se o consentimento informado dos encarregados de educação para a recolha de imagens e dados, assegurando a transparência dos objetivos do estágio. O anonimato e a confidencialidade foram preservados e cuidados ao longo de todo o processo. Para além do cumprimento destes procedimentos formais, a investigação assumiu uma ética situada e reflexiva, entendida como um processo contínuo de responsabilidade sobre a ação pedagógica e as suas consequências. A tomada de decisões foi constantemente analisada face ao bem-estar das crianças, ao respeito pelos seus ritmos, à escuta das suas vozes e da proteção do seu direito a participar de forma livre e significativa.

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

3.1. CRECHE

3.1.1 EXPLORAÇÃO DOS INGREDIENTES E CONFEÇÃO DE BOLACHAS CASEIRAS

Uma das primeiras propostas desenvolvidas em contexto de creche foi realizada em díade e consistiu na confeção de bolachas. Esta atividade surgiu com a intenção de aproximar o contexto educativo das vivências familiares das crianças, de forma a proporcionar uma experiência quotidiana reconhecível e significativa. Mais do que a elaboração do produto final, o foco centrou-se na exploração sensorial dos ingredientes e na possibilidade de as crianças viverem o processo através do corpo, dos sentidos e da ação.

A atividade decorreu na varanda da sala, espaço privilegiado pela sua luminosidade, amplitude e facilidade de limpeza, o que favoreceu uma exploração livre. A proposta iniciou-se com a farinha, virada em cima da mesa de forma acessível. As mestrandas convidaram as crianças a explorar livremente o material e este momento revelou-se imediatamente envolvente prolongando-se muito além do tempo inicialmente previsto. As crianças mergulharam as mãos na farinha, deixaram-na escorrer entre os dedos, desenharam na mesa, bateram com as mãos para observar o levantar do pó branco, sopraram farinha, atiraram-na ao ar e repetiram gestos com evidente curiosidade e prazer na descoberta.

Foi possível observar diferentes formas de explorar. Algumas crianças aproximavam o rosto para cheirar, enquanto G.R., por exemplo, levou espontaneamente a farinha à boca, explorando-a com naturalidade. Observou-se um forte envolvimento por parte de B.L., G.R., A.I., S.S., A.A., L.R. e S.A., que permaneceram longos períodos concentrados na exploração, revelando persistência, iniciativa e satisfação.

Nem todas as crianças reagiram da mesma forma. C.P. e L.S. mostraram inicialmente algum desconforto perante o contacto direto com a farinha e a desorganização do espaço, optando por observar antes de participar. Com o tempo e à medida que se sentiram mais confiantes e seguras,

integraram-se na experiência. Esta diversidade de respostas evidenciou a importância de respeitar diferentes sensibilidades sensoriais e ritmos individuais de adesão à atividade.

Reconhecendo a qualidade do envolvimento do grupo, foi decidido não interromper a exploração, realizando o momento do lanche no próprio espaço da atividade, de forma a manter a continuidade do ambiente e evitar uma quebra brusca na experiência. Após este momento, a proposta prosseguiu com a introdução gradual dos restantes ingredientes, apresentados de forma faseada, permitindo a exploração individual antes de qualquer combinação.

Um dos ingredientes que mais curiosidade despertou foi o ovo. As crianças exploraram-no enquanto objeto, segurando-o com atenção e cuidado. Após a abertura, as cascas tornaram-se um novo material de exploração, tocaram, cheiraram, partiram em pequenos pedaços e observaram o interior e o exterior, houve até quem colocasse à boca pequenos pedaços de casca, num gesto espontâneo de investigação sensorial, que revela claramente a necessidade de conhecer o mundo através da experiência direta.

Embora a fase final da preparação da massa e a ida ao forno tenham sido realizadas com apoio do adulto, a mestranda manteve as crianças ligadas ao processo através de explicações simples e observação próxima, reforçando a ideia de transformação dos alimentos. Depois da sesta, cada criança teve a oportunidade de provar uma bolacha e foram preparados pequenos saquinhos para levarem para casa. Este gesto permitiu prolongar a experiência para o contexto familiar, de forma a fortalecer laços entre a escola e casa.

Do ponto de vista profissional, esta proposta permitiu à mestranda consolidar a importância da observação e da flexibilidade na gestão do tempo pedagógico, compreendendo que o envolvimento se sustenta quando o adulto protege a continuidade da exploração e valoriza o processo vivido pela criança.

3.1.2. O CESTO DOS TESOUROS

No contexto da prática educativa em creche, a proposta pedagógica do Cesto dos Tesouros constituiu um momento determinante para a compreensão do valor da exploração livre enquanto fundamento da aprendizagem na primeira infância. Mais do que uma atividade pontual, esta experiência revelou-se estruturante para o desenvolvimento da identidade profissional da

mestranda, pois permitiu compreender, através da observação direta como o envolvimento da criança emerge quando lhe é oferecido um ambiente rico, seguro e não diretivo.

A introdução do cesto foi cuidadosamente encenada, com o objetivo de valorizar o momento e criar um clima de expectativa partilhada. O cesto foi colocado no exterior da sala e foi previamente combinado que alguém bateria à porta. Quando o som se fez ouvir, as crianças olharam com surpresa. A mestranda perguntou em voz alta “Quem é?”, mas não houve resposta. Perante o silêncio, convidou o grupo a sentar-se para tentarem perceber o que estaria a acontecer. Só depois abriu a porta e encontrou o cesto coberto com um pano branco. Trouxe-o para o centro da sala, mantendo o suspense e começou a questionar: “O que será isto?”, “O que acham que pode estar aqui dentro?”, “E se tirar o pano devagarinho?”. A revelação foi feita de forma gradual, de forma a permitir que a curiosidade crescesse até ao momento em que o pano foi retirado e convidou as crianças a irem ver. Nesse instante, as crianças aproximaram-se, rodeando o cesto com atenção e entusiasmo. Este cuidado na apresentação confirmou que o modo como o ambiente é introduzido influencia profundamente a predisposição da criança para agir, reforçando o que defendem as OPC (Marques et al., 2024) quando salientam que o ambiente educativo deve promover a autonomia, a iniciativa e a participação ativa da criança no processo educativo.

As crianças tiveram a oportunidade de interagir com uma grande variedade de materiais onde se refere que “a sua seleção deve ser intencional e tomar em conta critérios de segurança, flexibilidade e abertura à manipulação e exploração, à criatividade e imaginação da criança” (Marques et al., 2024, p. 49), privilegiando objetos do quotidiano, tais como objetos de cozinha, como panelas de metal de diversos tamanhos, várias colheres, um coador, um batedor, uma lata metálica, recipientes de plástico e medidores, puderam também encontrar materiais de madeira, nomeadamente colheres, argolas e rolos e ainda elementos de cartão e industriais, como rolos de cartão de diferentes tamanhos e rolos de costura industriais. Integrava ainda materiais de exploração sensorial, como esponjas de variadas texturas, pincéis, tecidos, panos, conchas e potinhos com aromas naturais, como alecrim, anis e canela, que proporcionavam experiências olfativas diversificadas. Incluía também um frasco transparente com água e azeite, que possibilitava a observação de que estes líquidos não se misturam. Este conjunto de materiais favorecia uma exploração livre, sensorial e significativa, potenciando diferentes dimensões do desenvolvimento da criança.

Desde os primeiros momentos, observaram-se diferentes formas de envolvimento. Algumas crianças dedicaram-se à exploração sonora, utilizando panelas e colheres para produzir ritmos, repetindo movimentos e experimentando diferentes intensidades sonoras. Este comportamento revelou não só prazer na ação, mas também concentração sustentada e descoberta ativa de relações de causa e efeito. Outras crianças centraram-se na exploração tátil, ao passar esponjas pelo corpo e pela cabeça, que demonstra a procura sensorial e construção progressiva da consciência corporal. Estes momentos evidenciaram que o conhecimento, nesta fase do desenvolvimento, nasce do corpo e da relação direta com o mundo.

A manipulação de recipientes e objetos de diferentes tamanhos revelou igualmente processos de pensamento emergente. Algumas crianças colocavam objetos uns dentro dos outros, retiravam-nos repetidamente e observavam atentamente o resultado das suas ações, prolongando a exploração sem necessidade de incentivo adulto. A repetição constante demonstrou curiosidade científica inicial, baseada na experimentação, tentativa e erro e descoberta autónoma.

Um episódio que assumiu particular relevância para a reflexão pedagógica da mestranda foi o de uma criança que permaneceu inicialmente afastada da exploração, sentada e aparentemente desligada do grupo. Após um breve período de observação, a mestranda optou por uma intervenção mínima, tocando suavemente no ombro da criança apenas para orientar o seu olhar para o cesto. Ao aperceber-se da proposta, integrou-se espontaneamente na exploração. Este momento levou a mestranda a refletir profundamente sobre o equilíbrio entre respeitar o tempo individual da criança e garantir o acesso às experiências educativas. A mestranda compreendeu que a intervenção do adulto deve ser sensível e ponderada, não antecipando a ação da criança, mas assegurando que nenhuma fica excluída das oportunidades de aprendizagem, em consonância com as OPC, a "inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos" (Marques et al., 2024, p. 18).

Ao longo da atividade tornou-se evidente a forte procura de validação adulta por parte de algumas crianças, que frequentemente regressavam ao adulto para mostrar objetos ou procurar confirmação. Este comportamento revelou níveis ainda emergentes de autonomia e reforçou a importância de criar contextos que incentivem a iniciativa própria. Progressivamente, foi possível verificar que as crianças permaneciam mais tempo envolvidas na exploração e recorriam menos

ao adulto, evidenciando crescimento na autorregulação e confiança nas próprias ações, uma vez que “o/a educador/a é promotor/a de segurança física e emocional das crianças, do seu protagonismo, autonomia e participação” (Marques et al., 2024, p. 35). Foi possível ainda observar um predomínio de brincadeiras individuais, com reduzidas interações entre pares. Contudo, começaram a surgir sinais subtis de socialização, como a troca espontânea de materiais, a observação das ações dos colegas e imitação de gestos, demonstrando que o envolvimento em experiências partilhadas constitui um primeiro passo para o desenvolvimento das competências sociais, sendo que “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também com as outras” (Marques et al., 2024, p. 18).

Esta experiência permitiu compreender que o envolvimento não nasce da direção constante do adulto, mas da qualidade do ambiente preparado. Quando a criança encontra materiais abertos, tempo suficiente e liberdade de ação, constrói o seu próprio percurso de descoberta. Tal como referem as OPC, a criança explora o mundo através do corpo, dos sentidos e da interação, sendo o brincar o principal veículo de aprendizagem (Marques et al., 2024).

O Cesto dos Tesouros tornou-se, assim, o ponto de partida para o desenvolvimento das propostas pedagógicas posteriores. A observação desta experiência conduziu à necessidade de criar situações de exploração sensorial que preservassem os princípios do brincar heurístico, nomeadamente a exploração autónoma, a diversidade material e o papel do educador enquanto facilitador. As atividades seguintes emergiram diretamente desta aprendizagem profissional, de forma a estimular o envolvimento, a autonomia e a participação das crianças.

Deste modo, esta vivência marcou uma mudança significativa na compreensão do papel do educador de infância, a mestranda compreendeu que educar implica confiar na competência exploratória da criança e reconhecer que aprender não é executar uma tarefa proposta pelo adulto, mas experienciar o mundo através da ação, da curiosidade e do prazer da descoberta.

3.1.3 EXPLORADORES DA LUZ E COR

Apaixonada por observar as crianças a descobrir, experimentar e atribuir significado ao mundo através do corpo e dos sentidos, a mestranda desenvolveu uma atividade sensorial e exploratória centrada na luz, na cor e na sombra, cuidadosamente pensada para proporcionar uma experiência estética, envolvente e significativa. Esta proposta nasceu da vontade de criar um ambiente que

não se limitasse a oferecer materiais interessantes, mas que constituísse ele próprio uma experiência de descoberta. Nesse sentido, a atividade foi planejada de forma intencional, articulando organização do espaço, seleção criteriosa de recursos, construção de materiais próprios e mediação pedagógica sensível, em consonância com as OPC, que valorizam a exploração sensorial, a ação da criança e a criação de contextos promotores de bem-estar, curiosidade e aprendizagem significativa (Marques et al., 2024).

Desde o início, a preparação do espaço foi entendida como parte integrante da proposta pedagógica. Não se tratava apenas de “decorar” a sala ou de tornar o ambiente visualmente apelativo, mas de construir um contexto que suscitasse espanto, expectativa e vontade de explorar, reconhecendo o papel do ambiente na promoção do envolvimento, uma vez que “cabe ao/à educador/a de infância, com base num conhecimento específico, garantir o acesso das crianças a espaços e a materiais de qualidade, que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia”(Marques et al., 2024, p. 34). Assim, a sala ficou totalmente escura, com os estores fechados e todas as fontes de luz artificial desligadas. Esta opção criou uma escuridão controlada, diferente da experiência quotidiana das crianças, que contribuiu para gerar um clima de mistério e descoberta. O espaço deixou de ser o lugar conhecido de sempre para se transformar num cenário novo, quase mágico, onde cada ponto de luz adquiria relevância.

A organização interna da sala foi igualmente pensada ao pormenor. Foram preparados diferentes materiais sensoriais, distribuídos de forma a garantir circulação livre, fluida e segura, de forma a permitir que cada criança se deslocasse autonomamente entre os materiais, permanecesse mais tempo onde sentisse maior interesse e decidisse como e com o quê queria interagir. Esta disposição procurou respeitar os ritmos individuais e favorecer a iniciativa da criança, valorizando a exploração como processo e não apenas como resposta a uma orientação do adulto, reconhecendo a importância de ambientes que respeitam “os ritmos, necessidades e preferências individuais” (Marques et al., 2024, p. 21).

O momento inicial da atividade decorreu no salão polivalente, onde a mestranda apresentou ao grupo uma lanterna. A escolha deste objeto como ponto de partida não foi aleatória. A lanterna, sendo simultaneamente familiar e misteriosa, funcionou como mediadora entre o espaço habitual e o ambiente transformado que as esperava. A partir daí, conduziu o grupo à sala e direcionou com a luz da lanterna o local onde as crianças deveriam sentar.

As crianças ouviram a história adaptada de “O Jogo das Luzes”, um livro sensorial criado durante o estágio especificamente para esta proposta. Este recurso foi concebido como alternativa a um material que não se encontrava disponível comercialmente, inspirando-se numa lógica de interação entre luz, forma e narrativa. A história permitia projetar imagens nas paredes à medida que avançava, o que fez com que o momento da leitura deixasse de ser apenas auditivo para se tornar também visual e espacial. A narrativa passou, assim, a habitar o ambiente, contribuindo para aprofundar o envolvimento e a atenção do grupo.

Após a história, os materiais necessários foram ligados e iniciou-se a fase de exploração livre. As crianças foram convidadas a descobrir os diferentes cantos preparados, sem instruções sobre o que fazer ou como fazer. Esta ausência foi intencional, pois a mestrandia pretendia que a criança se sentisse autora do seu percurso exploratório, onde pudesse decidir onde parar, que materiais tocar, que relações estabelecer e que hipóteses formular, valorizando a sua capacidade de escolha, uma vez que é importante “dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Marques et al., 2024, p. 19).

Entre os materiais disponibilizados encontravam-se três mesas de luz, uma original e duas improvisadas. As mesas improvisadas foram construídas com caixas de plástico transparente, forradas no interior com papel cenário e iluminadas com luzes de Natal. Apesar de não permitirem mudança de cor, revelaram-se extremamente eficazes na criação de superfícies luminosas estimulantes, visualmente apelativas e acessíveis à exploração infantil. Sobre estas mesas foram dispostos diversos materiais translúcidos, formas geométricas coloridas, números, copos, filtros de cor e de pequenos recipientes impressos com imagens ocultas que apenas se tornavam visíveis com a incidência da luz. Foram também preparadas lanternas adaptadas com papel celofane colorido, que se revelaram particularmente interessante, pois possibilitou a observação da mistura de cores por sobreposição, incentivando a experimentação ativa e a descoberta de novas tonalidades.

Para enriquecer a dimensão sensorial da proposta, foram construídos dois sacos sensoriais, um deles continha arroz colorido, o outro continha água, gel e glitter, permitindo observar o movimento das partículas luminosas quando pressionado. Estes materiais foram pensados para estimular não apenas a visão, mas também o tato e a atenção prolongada, revelando-se resistentes e seguros mesmo após utilização intensa.

Destacaram-se ainda outros objetos luminosos que enriqueceram o ambiente, como um candeeiro de fibra ótica, uma lanterna de efeito discoteca, um projetor e um candeeiro em forma de lápis com botão para mudar de cor. O candeeiro de fibra ótica captou de forma muito evidente a atenção de M.R., que permaneceu longos momentos a observá-lo com concentração e fascínio. A lanterna de efeito discoteca foi o recurso preferido de R.M., que a utilizou em movimento, associando luz e expressão corporal. Já G.R. demonstrou grande interesse pelo candeeiro em forma de lápis, explorando repetidamente a alternância de cores através do botão.

A atividade permitiu observar múltiplas experiências de descoberta e envolvimento. S.A., por exemplo, identificou de imediato a lanterna no momento inicial, revelando atenção e familiaridade com o objeto. F.C. manteve-se longos períodos a observar atentamente o saco com glitter, evidenciando interesse pelo movimento das partículas e concentração sustentada. A.I. manipulou intensamente o saco com arroz colorido, manifestando inicialmente um comportamento mais possessivo, mas que foi sendo gradualmente regulado à medida que a partilha se foi tornando necessária e possível no contacto com os pares.

Também ao nível da socialização, foi possível observar progressos relevantes. Embora cada criança explorasse de acordo com os seus interesses, surgiram momentos de observação mútua, aproximação aos colegas, partilha de materiais e espaços. A aprendizagem do convívio ocorreu de forma subtil, mas significativa, num ambiente que não impunha interação, mas a tornava possível.

A autonomia e a iniciativa foram dimensões fortemente promovidas ao longo da atividade. L.L., por exemplo, revelou um espírito investigativo muito interessante ao tentar perceber de onde vinha a luz, chegando a levantar a cortina para verificar se a projeção teria origem no exterior. Este gesto mostra como a exploração livre pode conduzir a perguntas reais e a pequenas investigações espontâneas, uma vez que a criança, ao explorar, "toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma" (Marques et al., 2024, p. 20-21). Outras crianças, como C.P., S.S. e L.S., demonstraram prazer na exploração das mesas de luz e dos efeitos visuais produzidos pelos materiais translúcidos, permanecendo em observação ativa durante períodos significativos.

Apesar de se tratar de uma atividade de exploração livre, a proposta foi profundamente intencional do ponto de vista pedagógico. Através dela foi possível promover o desenvolvimento

de competências fundamentais como a atenção, a investigação, a partilha, a autorregulação, a expressão corporal e emocional, o respeito pelos ritmos individuais e o prazer na descoberta, ou seja, esta liberdade não significou ausência de intenção, pelo contrário, exigiu uma preparação cuidada do ambiente e uma observação atenta das respostas das crianças, considerando que a ação do educador assenta em “ações intencionais e fundamentadas” (Marques et al., 2024, p. 34).

Durante a execução, a observação das crianças confirmou que o planeamento rigoroso, quando articulado com abertura à iniciativa das crianças, pode gerar experiências de grande profundidade pedagógica. A alegria, o interesse, a concentração, o fascínio e a partilha espontânea foram indicadores claros de que a proposta fazia sentido para o grupo. A mestranda sentiu-se segura na mediação, capaz de perceber quando intervir, quando se afastar e quando simplesmente observar, reconhecendo a importância de processos baseados na “observação, escuta, registo e documentação” (Marques et al., 2024, p. 11).

Esta experiência consolidou ainda mais a sua identidade profissional enquanto educadora que acredita na força dos ambientes preparados, da estética, da exploração livre e da escuta sensível das crianças. Mais do que uma atividade sobre luz, cor e sombra, este momento confirmou que a aprendizagem na infância acontece com maior intensidade quando a criança pode entrar no espaço com o corpo inteiro, sentir-se segura para explorar, descobrir e encontrar no ambiente uma extensão das suas perguntas, interesses e capacidades. Esta proposta constituiu uma referência significativa na sua formação, inspirando-a a continuar a criar contextos educativos ricos, inclusivos, sensíveis e profundamente humanos.

3.1.4 EXPLORAÇÃO SENSORIAL COM PLÁSTICO BOLHA

A mestranda desenvolveu uma proposta de exploração sensorial centrada no contacto livre com um novo material, o plástico bolha, de forma a procurar proporcionar às crianças uma experiência corporal, tátil e expressiva intensa. A atividade foi pensada com a intenção de valorizar o movimento, a descoberta e o prazer de experimentar, reconhecendo que, nesta faixa etária, o conhecimento se constrói sobretudo através da ação, dos sentidos e da relação direta com os materiais.

A proposta iniciou-se ainda na sala, através de um pequeno momento de suspense e antecipação. A mestranda sentou as crianças e explicou que havia um saco pendurado na porta da sala,

referindo que era destinado ao grupo, pegou nele e mostrou uma carta, que leu em voz alta às crianças, explicando que tinham recebido um material novo e que acreditava que iriam gostar muito de o explorar. Esta introdução teve uma função intencional, despertar curiosidade, criar expectativa e envolver emocionalmente o grupo antes do contacto com o material. Quando abriu o saco e mostrou o plástico bolha, a reação foi imediata, marcada por entusiasmo e vontade de tocar. A mestrandia disponibilizou o plástico para explorarem e reforçou que no final da carta dizia que a aventura continuava no salão polivalente.

Esta continuidade narrativa deu maior sentido ao percurso e ajudou a transformar a proposta numa experiência mais imersiva. O salão polivalente tinha sido previamente preparado para acolher esta experiência de forma segura e aberta.

Antes de entrarem, as crianças retiraram as meias e o calçado, pois logo à entrada encontrava-se um grande tapete de plástico bolha no chão, convidando as crianças a pisar, tocar com as mãos, andar de gatas, deitar-se e sentir o material com diferentes partes do corpo. Este tapete era constituído pelo plástico bolha e, por baixo, tinha papel de cenário, com tinta e as crianças ao passarem por cima e ao mexerem-se iam pintando o papel de cenário. Para além desta zona, foram também organizadas duas mesas, uma forrada com papel e a outra forrada com plástico bolha, em ambas as mesas podiam encontrar tinta, rolos da massa revestidos com plástico bolha e diversos carimbos de plástico bolha, permitindo explorar o material de diferentes formas.

A proposta expandiu-se além do inicialmente previsto. As crianças circularam livremente entre os diferentes pontos de exploração, descobrindo novas formas de interagir com o plástico bolha. O G.R. permaneceu muito tempo concentrado no rolo com bolinhas, utilizando-o para pintar e passando-o também pelos pés, numa exploração que combinava sensação tátil, pintura e corpo. O R.M. molhava o plástico bolha na tinta, pintava a palma dos pés e deslocava-se pela sala, observando as marcas que deixava no espaço. A C.P. passou grande parte do tempo no tapete de plástico bolha, revelando prazer evidente na exploração continuada desse suporte. O B.L., por sua vez, demonstrou um entusiasmo tão intenso que se deslocava de um lado para o outro, sempre a descobrir novas formas de interagir com o material, chegando mesmo a pintar o rostio. Já o L.L. dedicou-se com especial interesse à pintura com as mãos diretamente sobre o plástico bolha.

À medida que a experiência avançava, mais crianças foram percebendo que o material podia ser usado não apenas nas mesas, mas também no espaço e no corpo. Quando compreenderam que

podiam pintar-se com o plástico bolha, começaram espontaneamente a passar tinta. Este momento revelou-se particularmente significativo, pois evidenciou uma apropriação plena da proposta, onde o corpo deixou de ser apenas veículo da ação para se tornar também superfície de exploração.

O salão polivalente estava preparado precisamente para permitir este tipo de vivência. As tintas utilizadas eram próprias para crianças e o espaço foi organizado com a intenção clara de lhes dar liberdade para se sujamem à vontade. Longe de representar desorganização, esta possibilidade de se envolverem fisicamente na atividade constituiu uma condição essencial para a sua autenticidade. A alegria das crianças era visível nas expressões faciais, nas gargalhadas e na intensidade com que se entregavam à experiência.

Um episódio marcante ocorreu nesse dia, uma vez que coincidiu com uma visita de inspeção à instituição. Durante a atividade, algumas senhoras passaram pelo salão polivalente e, ao observarem o grupo, reagiram com agrado ao ver as crianças felizes, pintadas e profundamente envolvidas. Comentaram com entusiasmo algo semelhante a “Que fixe, vocês estão a pintar e estão todos pintados”, ao que S.A., muito orgulhosa e divertida, fez questão de mostrar também os pés pintados, levantando-os e dizendo “olha, olha”, enquanto exibia a planta dos pés e ria. Este episódio tornou-se particularmente simbólico, porque mostrou de forma muito evidente como o prazer, a liberdade e o envolvimento podem ser imediatamente reconhecidos quando uma proposta faz verdadeiramente sentido para as crianças.

Ao longo de toda a atividade, o espaço foi sendo transformado pelas ações do grupo. Chão, mesas, cadeiras e corpos foram ficando marcados pela tinta, tornando visível o processo vivido. Estas marcas não foram entendidas como excesso ou descontrolo, mas como expressão concreta da experiência. O ambiente tornou-se reflexo direto da ação criativa das crianças, confirmando que, quando lhes é concedido espaço para explorar com autenticidade, a aprendizagem deixa vestígios reais e significativos.

Do ponto de vista reflexivo, esta atividade reforçou de forma muito clara que aprender implica sentir, mover-se, testar, repetir e experimentar com o corpo inteiro. O plástico bolha, enquanto material novo, revelou grande potencial precisamente por ser aberto, sensorial e versátil.

Enquanto mestranda, esta vivência confirmou a importância de criar ambientes preparados para a liberdade, onde a criança possa agir sem medo de errar, de sujar ou de sair dos limites previsíveis da ação adulta. A intensidade do envolvimento observado mostrou que experiências sensoriais profundas não desorganizam o grupo. Pelo contrário, podem promover prazer, equilíbrio emocional, iniciativa e um sentimento muito genuíno de participação, reconhecendo que “o brincar constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens” (Marques et al., 2024, p. 28).

3.1.5 MÃOS NA TERRA

A atividade “Mãos na Terra” integrou-se numa abordagem pedagógica centrada na exploração sensorial e na relação direta da criança com os elementos naturais, de forma a procurar proporcionar uma experiência rica de contacto com a terra e com a água enquanto materiais vivos, abertos e profundamente estimulantes, reconhecendo que as crianças “aprendem através da interação com pessoas e objetos, da observação, da exploração, da experimentação” (Marques et al., 2024, p. 21). A intenção desta proposta não foi apenas oferecer um momento de brincadeira no exterior, mas criar um contexto de descoberta onde as crianças pudessem tocar, cheirar, misturar, imaginar e construir significados a partir da experiência concreta.

A atividade começou ainda no interior da sala, num momento introdutório intencionalmente pensado para despertar curiosidade e criar uma ligação afetiva e sensorial ao material que seria explorado depois no exterior. A mestranda levou consigo um pequeno pote com terra e apresentou-o ao grupo, dizendo-lhes o que continha e convidando-os a descobri-lo com calma. Em vez de revelar apressadamente o que iriam fazer, procurou que aquele primeiro contacto fosse vivido como um momento de observação, antecipação e aproximação sensorial. As crianças foram convidadas, uma de cada vez, a pegar no recipiente, a aproximá-lo do rosto, a cheirar, a tocar e a observar. Algumas crianças mostraram desde logo entusiasmo e vontade imediata de explorar, enquanto outras preferiram observar antes de tocar. Houve ainda quem procurasse conhecer o material através do paladar, como aconteceu com B.L., que espontaneamente tentou provar a terra.

Depois deste momento inicial, já com o interesse do grupo despertado, a mestranda abriu a varanda e iniciou-se a transição para o espaço exterior, previamente preparado para acolher a experiência. A preparação do ambiente assumiu um papel central. A varanda foi organizada com

intencionalidade, criando um espaço apelativo, acessível e promotor de múltiplas possibilidades de ação, reconhecendo que a organização dos espaços e materiais “influencia as relações e interações construídas na creche” (Marques et al., 2024, p. 11). No chão foi colocado um corredor de papel de cenário, delimitando visual e fisicamente o percurso de exploração. Ao longo desse corredor foram dispostos quatro tabuleiros grandes cheios de terra, posicionados de forma espaçada para permitir circulação fluida e acesso simultâneo por várias crianças. Estes tabuleiros funcionavam como pontos de exploração livre, onde as crianças podiam tocar, mexer, escavar, misturar ou simplesmente sentir o material com as mãos e com os pés.

Para enriquecer a proposta, a mestranda organizou uma variedade de utensílios e materiais acessíveis, como baldes, tachos, moldes de areia, colheres de metal e de plástico, copos, funis, pás e regadores, para ampliar as possibilidades de manipulação, jogo simbólico e investigação espontânea. Foi ainda preparada uma mesa com dois recipientes embutidos, um com terra e outro com água, colocada a uma altura confortável para as crianças. Esta mesa permitia que pudessem aproximar os dois elementos, misturá-los livremente e observar as transformações resultantes, nomeadamente a formação da lama, a alteração da textura e o aparecimento de novas possibilidades de brincadeira.

Ao longo de toda a atividade, o envolvimento foi elevado e sustentado. As crianças expressaram-se através do corpo inteiro, mergulharam as mãos e os pés na terra, mexeram, apertaram, encheram e despejaram recipientes, criaram combinações e repetiram ações inúmeras vezes. O prazer da descoberta era visível nos gestos, nos sorrisos, nas gargalhadas e na persistência com que permaneciam nas explorações.

Um dos momentos mais significativos surgiu quando uma criança utilizou um regador para molhar intencionalmente a terra, originando lama. Este gesto despertou imediatamente a curiosidade do grupo, que começou a aproximar-se, a tocar na nova textura e a explorar coletivamente aquele material transformado.

Ao nível da expressividade individual, a atividade revelou episódios muito marcantes. S.A., por exemplo, guardou terra no bolso da bata, numa ação simbólica e pessoal de apropriação do material, como se quisesse prolongar a experiência. M.R. permaneceu longos minutos concentrado a utilizar a terra nos tachos, num jogo persistente de encher, mexer e combinar, revelando elevado nível de concentração. C.P., geralmente mais reservada, mostrou um

envolvimento muito mais evidente quando o número de crianças no espaço exterior diminuiu. Nesse momento, passou a explorar com maior segurança, alegria e iniciativa, o que reforça a importância de ambientes mais tranquilos e menos sobrelotados para determinadas crianças.

Outros episódios mostraram também como a exploração sensorial se articula com processos simbólicos e imitativos. L.L. tentou encher um copo com a água disponível na mesa e levá-lo à boca, enquanto F.C. utilizou uma colher para beber a água. Estes comportamentos, embora exigissem supervisão e mediação, revelam o modo como a criança integra experiências do quotidiano nas suas brincadeiras, cruzando exploração, imitação e jogo simbólico.

A atividade favoreceu igualmente aprendizagens sociais importantes. A partilha de materiais, a negociação de espaço, a observação mútua e a imitação de ações entre pares estiveram muito presentes. No grupo que se concentrou em torno da mesa com terra e água, onde interagiram S.S., B.L., F.C., L.R., L.L., R.M. e M.R., surgiram pequenos conflitos naturais pela proximidade e pelo desejo de aceder aos mesmos materiais, mas também momentos de cooperação, ajuda e observação recíproca. Este tipo de convivência revelou-se muito formativo, permitindo que a socialização se desenvolvesse de forma espontânea a partir da ação partilhada, sendo o educador um mediador destas interações, uma vez que “o/a educador/a de infância é um/a mediador/a das relações entre as crianças, facilitando a convivência e o respeito mútuo” (Marques et al., 2024, p. 24).

A liberdade de escolha foi outra dimensão central da proposta. Cada criança pôde decidir como, onde e até que ponto queria envolver-se. Um exemplo particularmente significativo foi o de L.S., que preferiu permanecer na sala. Inicialmente foi pensado que a recusa estivesse relacionada com o facto de estar descalça, pelo que tentaram calçá-la e vesti-la, mas após nova tentativa perceberam que o mais respeitador seria aceitar a sua decisão de não participar naquele momento. Este episódio reforçou a compreensão de que respeitar a vontade da criança também é uma forma de promover segurança e autoeficácia.

Do ponto de vista motor, o uso de colheres, copos, funis e recipientes diversos mobilizou coordenação óculo manual e controlo do gesto, enquanto o contacto da terra e da lama com os pés e com o corpo envolveu movimentos mais amplos, deslocações e exploração global do espaço. A proposta integrou, assim, o corpo, os sentidos e a ação num mesmo processo.

De um modo geral, esta experiência revelou-se profundamente significativa, promotora de aprendizagens ativas, espontâneas e integradas. O contacto com a terra, com a água e com a lama permitiu às crianças experimentar diferentes texturas, temperaturas e estados da matéria, mas também imaginar, imitar, cooperar e construir significados próprios a partir da experiência. O prazer foi constante, expresso em sorrisos, gargalhadas, persistência e vontade de continuar.

Do ponto de vista reflexivo, esta atividade reforçou a convicção de que a aprendizagem na primeira infância exige tempo, liberdade e contacto real com o mundo. A terra, enquanto elemento da natureza, mostrou-se um material de enorme riqueza pedagógica precisamente porque é aberta, transformável e sensorialmente intensa. Mais do que uma proposta sobre mexer na terra, esta foi uma experiência sobre viver a natureza com o corpo inteiro, permitindo compreender com mais clareza que o papel do educador passa por criar contextos onde a criança possa tocar, descobrir, arriscar, imaginar e aprender de forma profundamente viva, reconhecendo que o desenvolvimento da criança decorre das experiências proporcionadas pelo meio físico e social (Marques et al., 2024, p. 16).

3.1.6 RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR: A VARANDA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

No decorrer desta PES, emergiu a necessidade de refletir sobre o papel do ambiente educativo enquanto elemento ativo do processo pedagógico. A observação quotidiana do grupo permitiu reconhecer que a varanda constituía um espaço particularmente significativo para as crianças, não apenas pela luminosidade natural e pela ligação ao exterior, mas também pelas oportunidades que oferecia para momentos de exploração livre, movimento e contacto com diferentes estímulos ambientais.

Apesar do seu potencial, tratava-se de um espaço com reduzidas possibilidades de exploração autónoma, apresentando poucos elementos permanentes que convocassem a curiosidade, a manipulação e a descoberta contínua. A partir desta constatação, em díade e com a educadora cooperante, iniciou-se um processo de reconfiguração intencional da varanda, orientado pela ideia de que o ambiente deve responder às necessidades reais das crianças e funcionar como promotor de experiências significativas.

Esta intervenção partiu da perspetiva defendida pelas OPC, que reconhecem o espaço exterior como extensão do ambiente educativo, capaz de ampliar oportunidades de aprendizagem sensorial, motora e social. Assim, procuraram transformar a varanda num espaço vivo, acessível e esteticamente cuidado, onde as crianças pudessem explorar livremente ao longo do dia, independentemente da existência de atividades orientadas (Marques et al., 2024).

O processo de transformação realizou-se de forma colaborativa. A educadora cooperante apoiou a reorganização física do espaço, nomeadamente através da introdução de relva artificial, para criar uma superfície mais confortável. Paralelamente, foi decidida a construção de materiais pedagógicos permanentes que enriquecessem o ambiente e respondessem a necessidades observadas no grupo.

Importa salientar que estes materiais não foram pensados como recursos ocasionais, mas como elementos permanentes do espaço educativo, capazes de sustentar experiências autónomas ao longo do tempo, em consonância com as OPC (Marques et al., 2024). Após a conclusão da reorganização do espaço exterior, os materiais foram instalados na varanda e apresentados às crianças em pequenos grupos, garantindo tempo, tranquilidade e oportunidade de descoberta individual.

Quadro de Acrílico

O quadro de acrílico foi concebido como recurso permanente para enriquecer o ambiente educativo, de forma a promover a expressão gráfica livre, a exploração sensorial e a interação entre pares. A sua criação respondeu a uma necessidade observada no grupo, a procura frequente de oportunidades de pintura e o interesse por experiências que envolvessem luz, transparência e efeitos visuais. Assim, a mestranda pensou neste recurso de acordo com as OPC, que valorizam a exploração, as linguagens expressivas e a construção de ambientes que convidam à ação, ao bem-estar e à descoberta (Marques et al., 2024).

Do ponto de vista pedagógico, o quadro foi desenhado com critérios claros. Em primeiro lugar, pretendeu-se favorecer a expressão gráfica autónoma e contínua, permitindo que as crianças pintassem sempre que desejassem, sem depender de uma proposta dirigida pelo adulto. Em segundo lugar, procurou-se que fosse um material sensorial e interativo, capaz de suscitar curiosidade através da transparência e da observação do que acontece “do outro lado”. A

possibilidade de pintura simultânea em ambos os lados, estimula a colaboração e o diálogo visual, promovendo momentos de atenção ao outro, partilha de espaço e coconstrução de significados.

A organização funcional do recurso foi igualmente considerada, os marcadores de giz líquido foram presos com fio elástico às respetivas tampas, previamente fixadas à estrutura, assegurando que se mantinham sempre disponíveis e evitando perdas constantes. Esta opção favoreceu autonomia, uma vez que as crianças conseguiam escolher, utilizar e devolver o material ao seu lugar com menor dependência do adulto. Em contexto de luz negra, o quadro também permitiu utilizar marcadores fluorescentes, ampliando possibilidades estéticas e de exploração visual.

A construção do quadro resultou de um processo técnico e criativo, iniciado a partir da inexistência, no mercado, de um recurso com as características estéticas e pedagógicas desejadas. A mestranda partiu de um desenho técnico com medidas e especificações, que serviu de base para a montagem final. A estrutura integrou uma placa de acrílico transparente, escolhida pela resistência e durabilidade, e uma base de madeira, onde foi realizado uma pequena ranhura para encaixar o acrílico com precisão, garantindo estabilidade e segurança.

A montagem foi realizada com parafusos, brocas e buchas metálicas, de forma a assegurar uma fixação firme. O quadro ficou assente num cavalete de apoio, que foi lixado e envernizado manualmente, de modo a garantir acabamento seguro e adequado à manipulação por crianças pequenas. De forma a evitar movimentos indesejados do acrílico, a mestranda colou duas calhas laterais, aumentando a estabilidade da estrutura. Nos cantos superiores foram colocadas proteções, prevenindo qualquer risco de lesão, reforçando a segurança do recurso

Este quadro é multifuncional e pode ser utilizado com luz natural, no interior ou no exterior, o que amplia as possibilidades de exploração e criação artística. A transparência permite observação mútua entre crianças posicionadas em lados opostos, fomentando comunicação, jogo simbólico e expressão simultânea.

Painel Sensorial em Madeira

Do ponto de vista pedagógico, o painel foi concebido segundo critérios pedagógicos orientadores. Pretendeu-se promover motricidade fina e coordenação óculo manual, através de fechaduras, botões, encaixes e mecanismos variados. A mestranda procurou ainda introduzir desafios de lógica e causa efeito, permitindo que as crianças testassem hipóteses sobre como abrir,

fechar, mover ou encaixar peças. Simultaneamente, integrou-se uma dimensão de jogo simbólico, através de elementos figurativos, como a galinha sensorial e outros componentes que convidam à imaginação. A exploração livre foi assumida como princípio central, de forma a permitir que cada criança se apropriasse do material segundo os seus interesses e ritmos. A robustez e a durabilidade foram igualmente prioridades, uma vez que o painel seria utilizado de forma intensiva e instalado num espaço exterior.

O processo de construção foi integral e cuidado, onde a mestranda partiu de um projeto técnico desenhado por ela, onde planificou, definiu dimensões, componentes e funcionalidades. O painel principal foi construído em madeira, com dimensões de 80 por 60 cm, dimensão pensada para garantir que todos os elementos estivessem ao alcance das crianças. As peças de madeira que compõem o painel (portas, formas, galinha, nuvem e outros mecanismos) foram cortadas por encomenda a partir dos seus desenhos e, posteriormente, lixadas, pintadas e envernizadas por a mesma, para garantir um acabamento seguro, resistente e esteticamente apelativo. As pinturas interiores das portas incluíram elementos simbólicos, como flores e nuvens, executados com tinta acrílica, acrescentando uma dimensão visual e lúdica à exploração.

Foram integrados diversos componentes cuidadosamente selecionados: portas com diferentes tipos de fechaduras, interruptores e botões, uma galinha sensorial com missangas, um casaco com botões e fechos, formas geométricas com peças deslizantes e um painel de encaixe de animais dividido em três partes (cabeça, tronco e membros), de forma a promover a criatividade, a combinação e o raciocínio lógico. Foram ainda incluídos elementos adicionais, como rodas e relógios, aumentando a complexidade e o desafio.

Todos os componentes foram pregados e colados com materiais resistentes, assegurando fixação adequada ao uso contínuo. O painel foi montado com suporte próprio e posicionado estrategicamente na varanda, na zona de relva artificial, junto ao quadro de acrílico, integrando-se de forma harmoniosa no ambiente exterior. A sua presença constante valorizou esteticamente o espaço e reforçou o papel do ambiente como “terceiro educador”, contribuindo para um contexto mais estimulante, seguro e promotor de bem-estar (Marques et al., 2024).

Varanda concluída

Quando a reconfiguração da varanda ficou concluída e os materiais foram finalmente integrados no espaço, levou-se pequenos grupos para uma primeira exploração, com o objetivo de garantir tranquilidade, tempo e condições para uma apropriação segura. A reação das crianças evidenciou de forma imediata o impacto da transformação do ambiente. Observou-se um aumento claro da curiosidade e da iniciativa, com crianças a aproximarem-se espontaneamente dos materiais, a testarem mecanismos, a abrirem e fecharem portas, a rodarem peças e a procurarem compreender como funcionavam os diferentes elementos.

O quadro de acrílico, assim que a mestrandia explicou e demonstrou, foi rapidamente apropriado como espaço de expressão gráfica livre, surgindo momentos de pintura simultânea em ambos os lados. No painel sensorial verificou-se exploração prolongada, com várias crianças a regressarem repetidamente às fechaduras, aos interruptores, revelando persistência e prazer na descoberta. Para além do entusiasmo, foram visíveis sinais de bem-estar como sorrisos, gargalhadas e tempo de permanência alargado no espaço, confirmando que a varanda passou a funcionar como um ambiente mais rico e promotor de envolvimento. Este momento permitiu a mestrandia observar, com clareza, que a melhoria do ambiente educativo produz efeitos diretos na autonomia, na concentração e na exploração livre das crianças.

3.2. PRÉ-ESCOLAR

No âmbito da PES, desenvolvida em díade numa sala de EPE da rede pública, a mestrandia acompanhou de forma contínua o quotidiano de um grupo heterogéneo, onde observou as suas interações, interesses e formas de participar. Ao longo deste processo, foram sendo observados comportamentos recorrentes que evidenciavam baixos níveis de envolvimento das crianças, traduzidos em atenção dispersa, participação superficial e reduzida persistência nas atividades, o que suscitou a necessidade de uma análise mais aprofundada desta realidade.

Neste sentido, a PES em EPE, teve como ponto de partida uma problemática claramente identificada no contexto, os baixos níveis de envolvimento do grupo. Esta realidade manifestava-se de forma consistente nas propostas orientadas, sendo acompanhada por verbalizações que revelavam a forma como algumas crianças percecionavam as atividades, frequentemente entendidas como interrupções do brincar, surgindo expressões de desagrado e a urgência em “voltar a brincar”. Esta constatação tornou-se estruturante para o percurso desenvolvido, na

medida em que, seguindo a perspectiva de Laevers (2005b), níveis baixos de envolvimento não são interpretados como falha da criança, mas como um indicador de que o contexto, as propostas ou as interações podem não estar suficientemente ajustados às suas necessidades, interesses e capacidades, exigindo transformação pedagógica.

Perante esta realidade, tornou-se necessário recentrar a ação educativa na criação de condições concretas para que o envolvimento emergisse. Em vez de reforçar o controlo externo ou insistir na execução rápida das tarefas, a intencionalidade passou a orientar-se para propostas que devolvessem sentido à experiência da criança, promovendo a curiosidade, a surpresa, a escolha e a participação. O objetivo foi que as crianças deixassem de viver a atividade como algo imposto e passageiro e passassem a reconhecê-la como um espaço de descoberta onde podiam agir, experimentar, repetir, errar, reconstruir e prolongar o tempo de exploração de acordo com o seu próprio ritmo.

3.2.1. CAÇA AO TESOURO

A atividade da Caça ao Tesouro foi desenvolvida no âmbito da semana do Halloween e foi planeada como uma proposta intencional de promoção do envolvimento através da criação de um ambiente narrativo imersivo, reconhecendo que “o ambiente educativo constitui o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Em vez de partir de uma certeza prévia sobre aquilo que mobilizaria o grupo, a mestranda decidiu experimentar, uma estratégia centrada na surpresa, na encenação e na narrativa, introduzida logo após o momento dos bons dias. O objetivo foi observar se, ao transformar a sala num cenário de missão e ao introduzir um elemento inesperado, aumentaria o envolvimento das crianças e, sobretudo, se começariam a perceber aquilo que lhes é proposto como algo divertido, desejado e próximo do brincar e não como uma interrupção da sua iniciativa.

A manhã iniciou-se com os bons dias, logo após a mestranda introduziu um elemento surpresa, o seu relógio tocou com volume alto e simulou uma chamada urgente. Esta ação teve uma função pedagógica concreta: provocar curiosidade e suspense, de forma a criar um clima de atenção partilhada e preparando o grupo para entrar na narrativa que iria orientar toda a experiência. A reação foi imediata. O grupo parou, olhou, questionou e manteve-se atento, evidenciando que o ambiente já começava a capturar o envolvimento.

Ao regressar, a mestranda comunicou às crianças que tinha recebido um pedido de ajuda e que existia uma carta na sala para leitura ao grupo. A leitura foi feita ao nível das crianças, para reforçar a ideia de participação coletiva. A carta, assinada por um feiticeiro, explicava que a receita do Pega Monstros tinha desaparecido e que o vento tinha espalhado pistas por toda a sala. O grupo foi convidado a assumir a responsabilidade para recuperar a magia. Esta atribuição de papel foi essencial, porque colocou as crianças no centro da ação, dando-lhes um motivo para participar e um sentido para a sequência de desafios, reconhecendo a “criança como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Para reforçar a imersão narrativa, a mestranda utilizou vídeos produzidos com recurso à inteligência artificial, nos quais um feiticeiro falava diretamente com o grupo em diferentes momentos da atividade. A presença digital da personagem aumentou a atenção da missão e tornou-se claramente reguladora do comportamento, pois sempre que o feiticeiro surgia, verificava-se silêncio no grupo.

A sala transformou-se progressivamente num cenário de aventura. As pistas, apresentadas sob a forma de quadras e poemas, conduziam o grupo por diferentes áreas do espaço. Cada pista dava continuidade à narrativa e cada desafio surgia como parte coerente da missão, mantendo as crianças emocionalmente implicadas.

O primeiro desafio, localizado na caixa dos carros, consistia no “Voo do Morcego Perdido”. As crianças deveriam passar um morcego entre os colegas utilizando apenas molas de roupa, sem o deixar cair. Apesar do grande entusiasmo, observaram-se dificuldades ao nível da concentração e da coordenação motora fina, com quedas frequentes do morcego. Ainda assim, este aspeto não diminuiu o envolvimento. Pelo contrário, surgiram risos, comentários e repetidas tentativas, evidenciando persistência e uma relação positiva com o erro, vivido como parte integrante do processo.

A pista seguinte conduziu o grupo à casinha, onde surgiu o “Portal do Monstro Transparente”. Neste desafio, as crianças tinham de atravessar um arco mantendo a ligação entre si. O grupo revelou dificuldade em compreender a necessidade de cooperação, tendendo inicialmente para soluções individuais. Foi necessário reforçar o sentido coletivo da tarefa e ajudar as crianças a perceber que o sucesso dependia da coordenação do grupo. Este momento permitiu trabalhar

competências sociais fundamentais, mostrando que a cooperação se constrói na prática e ganha significado quando está integrada num contexto com sentido.

Posteriormente, o grupo deslocou-se aos legos grandes para realizar o desafio do equilíbrio da abóbora numa colher. Verificaram-se novamente dificuldades relacionadas com a atenção sustentada e o controlo motor, com quedas repetidas da abóbora. Contudo, o enquadramento narrativo manteve a motivação elevada, demonstrando que o envolvimento não depende da facilidade da tarefa, mas do significado atribuído à ação e do desejo de concluir a missão.

O momento de maior sucesso ocorreu com o musicograma da Família Addams. A música funcionou como organizador coletivo, facilitando concentração, sincronização do grupo e prazer partilhado. As crianças pediram espontaneamente para repetir, o que evidenciou elevados níveis de envolvimento e satisfação. Este episódio reforçou a importância do ritmo e da expressão corporal como facilitadores da atenção coletiva.

A descoberta final da receita secreta foi vivida como conquista conjunta e encerrou a narrativa da missão. Após o lanche e o recreio, iniciou-se a fase final da proposta, a confeção do “Pega Monstros”, correspondente ao slime.

No conjunto, esta experiência permitiu observar que a construção cuidada do ambiente influencia diretamente a forma como as crianças se entregam à proposta. A encenação inicial, a carta, os vídeos do feiticeiro com inteligência artificial, a distribuição de pistas pela sala e a coerência narrativa transformaram a atividade num contexto imersivo, em que as crianças permaneceram emocionalmente ligadas ao que estava a acontecer. Observou-se, assim, um aumento claro de atenção coletiva, participação e vontade de persistir, mesmo quando surgiam dificuldades motoras ou momentos de espera. Desta forma, a Caça ao Tesouro mostrou-se um exemplo significativo de quando a atividade é sentida como brincadeira e tem sentido para a criança, a participação deixa de ser forçada e passa a ser desejada, revelando o papel do ambiente enquanto mediador do envolvimento e da aprendizagem, considerando que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança (...) que promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10-11).

3.2.2. CRIAÇÃO DA ÁREA DAS CIÊNCIAS

A criação da Área das Ciências constituiu um projeto, construído passo a passo com as crianças, a partir de uma necessidade real do espaço e de um interesse claramente manifestado pelo grupo. Este projeto surgiu quando as mestrandas iam arrumar uma área provisória, a área do hospital, que existia como consequência de uma atividade anterior. Como ia ficar ali uma zona disponível da sala que poderia ser repensada, questionaram as crianças sobre o que poderia nascer ali. As crianças responderam de forma imediata e convicta, que queriam uma Área das Ciências. Desde logo, este início revelou um aspeto essencial, o grupo reconhecia a sala como um espaço transformável e sentia que tinha voz e legitimidade para participar na sua organização.

Antes de avançarem para a construção física, consideraram essencial dar sentido ao conceito de ciências e, por isso, iniciaram com uma conversa sobre o que já sabiam sobre ciências. Depois dessa conversa, as crianças exploraram a sala de ciências, observaram materiais e contactaram com livros que lhes deram pistas sobre possíveis temas de investigação.

De forma intencional, foram propostos registos através do desenho, nos quais as crianças representavam o que pretendiam explorar, enquanto as mestrandas registavam as suas verbalizações por escrito, possibilitando posteriormente o contorno das palavras. Estes registos não foram impostos, mas assumidos pelas próprias crianças, que demonstraram interesse em representar graficamente as ideias do grupo, enquanto os colegas verbalizavam o que gostariam de investigar e incluir na área. Este detalhe foi muito relevante, porque mostrou participação espontânea e diferenciada, sem obrigatoriedade, mas com múltiplas oportunidades no envolvimento.

A partir destas conversas e explorações, emergiram temas muito variados: árvores, chuva, espaço, planeta Terra, corpo humano, rochas, animais terrestres e marinhos, dinossauros e insetos. A seguir, a discussão passou para um plano mais concreto, o que seria necessário ter na área para investigar cada tema. Este momento foi muito rico, porque as crianças começaram a pensar como investigadoras, que ligavam o tema a materiais específicos. Para as árvores referiram raízes, folhas, sementes, cascas, paus, flores e lupas; para a água sugeriram água, barcos e submarinos; para o espaço um telescópio e binóculos; para o planeta Terra um globo; para o corpo humano um esqueleto; para as rochas, pedras grandes e pequenas; para os animais e dinossauros, brinquedos, garras, esqueletos e imagens. De forma transversal, repetiram várias

vezes a importância de livros e imagens, mostrando que reconheciam nesses recursos um suporte para explorar e brincar com conhecimento.

Depois, surgiu naturalmente a questão de como conseguir todos esses materiais. As crianças apresentaram possibilidades diversas, desde trazer recursos da sala de ciências, até procurar na natureza, na própria escola e trazer materiais de casa. Esta etapa reforçou participação real e responsabilidade partilhada.

A seguir, discutiram como organizar a área. As primeiras propostas foram muito centradas em mesas, com números exagerados e foi necessário ajudá-las a refletir sobre o espaço físico disponível, para que a decisão não fosse abstrata. Gradualmente, as crianças chegaram à conclusão de que precisavam de algo para arrumar, sem ser apenas pousar em cima de mesas e surgiram sugestões como um armário ou estante, caixas, malas e cadeiras.

Foi iniciada então a procura concreta de materiais pela escola, as mestrandas levaram as crianças à sala dos arrumos e, antes de entrarem, reforçaram indicações claras para terem cuidado e estarem atentos. Foi então que aconteceu um episódio marcante, passados poucos segundos, J.T. disse “Olha, isto serve, será que podemos levar?”, enquanto apontava para um armário branco. Este momento foi revelador, pois mostrou capacidade de leitura do problema e de encontrar uma solução adequada, sem sugestão prévia do adulto. Ainda durante essa procura, T.J. encontrou caixas que poderiam servir para organizar materiais. Ao mesmo tempo M.P., E.V. e E.G. observaram outros materiais disponíveis e identificaram objetos que poderiam ser úteis para construir e enriquecer a área. Estas crianças transportaram os materiais até à sala, organizaram-nos e experimentaram possibilidades de disposição, testando onde faria mais sentido colocar cada coisa.

Ao longo do estágio, foram sendo acrescentados materiais, respeitando o ritmo do projeto e a disponibilidade do grupo. Também integraram materiais já existentes na sala que as crianças identificaram como úteis para a área, o que demonstra apropriação do ambiente e capacidade de atribuir novos significados aos objetos do quotidiano. A participação não se concentrou num único momento, foi acontecendo em fases, com crianças diferentes a envolverem-se em diferentes tarefas, sempre de acordo com o interesse e a vontade de cada uma. Para garantir isso, as

mestradas foram criando oportunidades em momentos de escolha de áreas, perguntando quem queria ajudar naquela etapa concreta, sem obrigar todas as crianças a fazer o mesmo.

Também ao nível dos registos e da construção visual da área observaram-se participações relevantes. A.V. mostrou grande interesse em produzir desenhos para colar em cartolina, assim como A.A. e B.S., noutra fase, quando foram escolhidas as imagens e procuraram organizá-las por temas, J.P. colaborou ativamente na seleção e na classificação, em conjunto com O.A., num trabalho de comparação, decisão e arrumação que reforçou a lógica de organização científica do espaço.

Foram definidas regras, entre elas arrumar os materiais no lugar, brincar com cuidado e manter a área identificada. A regra do número máximo de crianças foi a mais desafiante, porque existia grande vontade de participar, surgiram números muito elevados e, em vez de decidir por elas, a mestranda propôs uma experiência concreta, onde iam experimentar quantas crianças cabiam. Uma criança entrou, simulou a brincadeira e foram acrescentando colegas até que o grupo verbalizou que “caber até cabe, mas ia começar a ficar apertado”, como disse A.V., foi nesse momento que emergiu a conclusão de que três era o número ideal. A regra passou depois a existir também visualmente, com a identificação da área, três crianças desenhadas e várias representações do número, reforçando autorregulação e leitura do ambiente.

O resultado do projeto confirmou que a Área das Ciências evidenciou elevado envolvimento e apropriação pelas crianças. Este percurso confirmou que planificar não é fechar, mas abrir possibilidades, exigindo do educador uma postura flexível e intencional, capaz de integrar as iniciativas das crianças e de ajustar o percurso em função do grupo, reconhecendo que “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). A participação das crianças revelou-se o motor do projeto, tendo estas assumido um papel ativo na tomada de decisões e na construção do espaço, onde sentindo-se importantes, com voz, vontade e poder de decisão real sobre o que queriam investigar, reforçando que a sua participação no planeamento constitui uma dimensão essencial do processo educativo, na medida em que “planear com as crianças [...] são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Esta vivência de agência tornou-se, por si só, promotora de envolvimento, autonomia e sentido de pertença, mostrando que quando a criança participa de forma efetiva, a sala deixa de ser apenas um espaço físico e passa a ser um contexto construído coletivamente, onde a aprendizagem ganha significado.

3.2.3. EXPLORAÇÃO E CONFEÇÃO DA NEVE ARTIFICIAL

A exploração da neve artificial constituiu uma experiência sensorial, particularmente relevante no percurso da mestranda não apenas pelo entusiasmo demonstrado pelas crianças, mas sobretudo pelas reflexões pedagógicas que suscitou acerca do respeito pelos ritmos individuais e da defesa do tempo da criança enquanto condição essencial para aprendizagens autênticas e significativas, reconhecendo que “cada criança tem um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Esta proposta surgiu de forma articulada com o cotidiano do grupo. Durante o período natalício, as crianças encontravam-se a preparar a música de Natal escolhida coletivamente, cuja temática girava em torno da figura de um boneco de neve. A recorrência desta imagem nas conversas e nas brincadeiras revelou-se um ponto de interesse emergente, que a mestranda procurou valorizar pedagogicamente, indo ao encontro da necessidade de que “parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Partindo dessa motivação, apresentou ao grupo um livro ilustrado sem texto, cuja narrativa não estava previamente definida. A ausência de palavras transformou a leitura num verdadeiro exercício de construção coletiva de significado, as crianças criaram a história, atribuíram nomes às personagens e até imaginaram acontecimentos.

Este momento inicial assumiu um papel fundamental, pois permitiu que a atividade seguinte nascesse da imaginação das próprias crianças, estabelecendo uma ligação afetiva entre a história construída e a experiência que se iria desenvolver. A confeção da neve artificial foi então apresentada como uma possibilidade de tornar real aquilo que haviam imaginado.

A mestranda organizou as crianças em pequenos grupos e iniciou-se a preparação da neve. O entusiasmo foi imediato. A observação da transformação dos materiais despertou expressões de surpresa, curiosidade e antecipação, o que levou rapidamente as crianças a querer tocar, mexer,

apertar e experimentar. A atividade foi planejada para que a neve não constituísse um produto final fechado, mas antes um material aberto, capaz de gerar hipóteses, comparações, manipulações e múltiplas formas de exploração.

Com o objetivo de respeitar diferentes sensibilidades sensoriais e estilos de participação, a mestrandia disponibilizou materiais complementares, como utensílios de modelagem, formas de recorte e pincéis, permitindo que algumas crianças explorassem sem contacto direto com o material. Esta diversidade de recursos possibilitou diferentes modos de envolvimento, legitimando tanto a exploração direta como a observação ou manipulação mediada.

Um momento particularmente significativo ocorreu quando, por razões relacionadas com a organização do espaço, surgiu por parte de um responsável uma tentativa de acelerar a atividade, orientando-a para uma lógica de rapidez, quase como uma competição para verificar quem conseguiria construir primeiro um boneco de neve. Este episódio constituiu um verdadeiro desafio pedagógico e exigiu uma tomada de posição consciente, a mestrandia procurou intervir com firmeza e tranquilidade, validando a construção do boneco como possibilidade, mas reforçou que não existia urgência nem obrigação, sublinhando que o mais importante era brincar, experimentar e explorar livremente.

A mudança de foco teve efeitos imediatos, pois as crianças passaram a apropriar-se da experiência de formas muito distintas e em tempos igualmente diversos. Algumas exploraram durante cerca de dez minutos e decidiram espontaneamente procurar outras atividades como T.J., demonstrando capacidade de autorregulação e tomada de decisão. Outras permaneceram profundamente envolvidas durante aproximadamente cinquenta minutos, como A.L., E.C. e D.M. que repetiam ações, testaram texturas, criaram formas e reinventaram continuamente o material. Esta diversidade confirmou a importância de reconhecer que a aprendizagem na infância não ocorre de forma uniforme e que respeitar o tempo individual constitui uma condição essencial para o envolvimento profundo.

Para garantir continuidade à experiência, a neve artificial foi posteriormente guardada numa caixa e integrada na Área das Ciências. Esta decisão permitiu que a exploração não ficasse limitada ao momento inicial, permanecendo disponível para revisitação e novas descobertas. A permanência do material no ambiente educativo reforçou a ideia de que as experiências significativas deixam

marcas duradouras no espaço pedagógico, convidando as crianças a regressar, recordar, aprofundar e transformar aquilo que viveram.

Assim, esta atividade evidenciou que o envolvimento emerge quando a proposta nasce dos interesses do grupo e quando o adulto protege o tempo da exploração e o ambiente permite que a aprendizagem continue para além do instante da atividade, transformando-se numa experiência vivida e apropriada pelas crianças, reconhecendo que “as experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

3.2.4. A CONSTRUÇÃO DA TELEVISÃO PARA A ÁREA DA CASINHA

No âmbito das propostas pedagógicas, surgiu um episódio particularmente significativo que teve origem num interesse muito concreto manifestado por L.S. A proposta iniciou-se com a apresentação de um pequeno teatro de sombras, em formato de televisão, através do qual foi narrada uma breve história original sobre um floco de neve. Depois da narrativa, realizou-se a experiência de criação de flocos de neve, na qual as crianças desenharam flocos com água e sal, observando que, após secar, o desenho adquiria um aspeto branco e uma textura cristalina.

Foi no final, quando a mestranda começou a arrumar o material do teatro de sombras, que emergiu o momento decisivo. L.S. manifestou de forma clara o desejo de ficar com a “televisão” para integrar na área da casinha. Este pedido, espontâneo e cheio de significado para a criança, tornou-se um ponto de partida pedagógico importante, pois revelou uma intenção genuína do grupo, integrar o recurso no brincar simbólico do quotidiano. Em vez de disponibilizar a televisão já construída, a mestranda optou por valorizar a proposta da criança e transformar esse interesse numa oportunidade de participação ativa, onde propuseram ao grupo construir uma televisão para a casinha.

Antes do momento da brincadeira e escolha de áreas, organizaram uma pequena “área de construção”, disponibilizando-a assim nas áreas disponíveis para brincar. L.S., A.L., A.A. e C. demonstraram interesse imediato. O processo iniciou-se com a procura de materiais e a seleção de uma caixa de cartão para servir de base à televisão. A partir daí, foi construída uma sequência de decisões e ações colaborativas, decidiram o tamanho do ecrã, pintaram a estrutura e começaram a acrescentar elementos.

Ao longo da elaboração, cada criança assumiu papéis concretos no processo. Algumas dedicaram-se à criação dos botões da televisão, pintando e recortando, outras participaram na definição do formato e cor da televisão, uma das crianças construiu o comando, elemento considerado essencial para o jogo simbólico, e, nos momentos finais, todas colaboraram na pintura e no acabamento da estrutura. Observou-se, assim, um trabalho verdadeiramente cooperativo, onde o produto foi resultado do contributo de cada um e não da execução isolada de uma criança ou do adulto.

O pensamento das crianças continuou a evoluir a partir das suas próprias ideias. Não se limitaram a criar uma televisão, quiseram que a televisão tivesse canais e imaginaram a possibilidade de “mudar” aquilo que aparecia no ecrã. Uma criança propôs fazer um desenho que representava o seu canal. Surgiram então novas questões, como tornar possível que a televisão ficasse “apagada” e depois voltasse a mostrar o desenho, sem destruir a estrutura. A solução emergiu do próprio raciocínio da criança, que percebeu que se colocasse algo preto à frente do ecrã resultava e avançou com a ideia de colocar uma cartolina preta que dava para remover, fazendo assim o efeito de tapar ou revelar o desenho. Esta etapa foi particularmente rica, pois revelou processos de resolução de problemas, pensamento funcional e tentativa e erro. Neste processo, a criança tem espaço para pensar, testar, ajustar e voltar a experimentar até à solução resultar.

Com o decorrer do tempo, a participação foi-se tornando mais seletiva. Algumas crianças envolveram-se intensamente em fases específicas e depois regressaram a outras áreas da sala, o que é natural num contexto de escolha e autonomia. No entanto, a criança que manteve envolvimento contínuo até à conclusão do projeto foi L.S., que se destacou pela persistência, pela energia colocada na construção e pela forma como partilhava ideias com os colegas. Enquanto o grupo concluía o projeto e avançava para outras brincadeiras, L.S. permaneceu concentrado a criar o desenho do seu “canal”, o que reforça a ligação emocional e simbólica ao projeto.

Este episódio constituiu um indicador claro do envolvimento profundo descrito por Laevers (2005a), visível na persistência, na concentração, na motivação intrínseca e na satisfação evidente da criança ao ver a sua ideia a ganhar forma, mais do que construir um objeto, as crianças viveram um processo de aprendizagem completo, desde imaginar, a planear, a decidir, a construir, a resolver obstáculos e a atribuir sentido ao resultado.

Do ponto de vista pedagógico e profissional, este momento reforçou uma aprendizagem essencial, a importância da abertura e atenção às propostas que emergem no dia a dia das crianças. Muitas das experiências mais significativas não surgem da planificação fechada, mas da capacidade do educador de escutar o grupo e potencializar as suas ideias. O papel da mestranda foi precisamente esse, criar condições, dar espaço, orientar o processo sem o controlar e ajudar a transformar intenções infantis em projetos possíveis. Ao acompanhar o pensamento das crianças, sem substituir as suas decisões, possibilitou que fossem autoras do seu percurso, trabalhando a cooperação, a motricidade fina, a linguagem, a criatividade e o pensamento divergente e resolução de problemas.

3.2.5. ANIMAÇÃO DOS DESENHOS COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Nos últimos dias de estágio, a mestranda realizou um momento pedagógico breve, mas muito significativo, que nasceu da escuta ativa de uma criança e foi posteriormente planificado com intencionalidade. A ideia surgiu a partir de um diálogo espontâneo com E.V., que manifestou entusiasmo e curiosidade pela possibilidade de ver os seus desenhos a “mexerem-se”. Perante este desejo, a mestranda procurou validar a sua imaginação e assumiu o compromisso de concretizar essa possibilidade com o grupo. Assim, embora a ideia tenha emergido do quotidiano, o momento foi preparado de forma consciente, com organização prévia dos materiais, estrutura da apresentação e definição do modo como seria vivido pelas crianças.

Para concretizar a proposta, a mestranda recorreu à ferramenta digital Animation Drawings, baseada em inteligência artificial, através da qual digitalizou os desenhos de identificação de cada criança, compostos pelo autorretrato representação do corpo desenhado por cada criança. A partir dessa digitalização, os desenhos foram animados, permitindo que cada figura fizesse alguns passos de dança. Esta escolha permitiu transformar uma produção gráfica num objeto vivo, mantendo a autoria da criança e acrescentando-lhe uma dimensão de surpresa e encantamento.

A mestranda preparou previamente uma apresentação em PowerPoint, organizou a sequência das crianças e estruturou um pequeno jogo coletivo. Cada diapositivo correspondia a uma criança e, antes de revelar a animação, dava pistas sobre quem poderia ser, referindo características, interesses ou aspetos do quotidiano, convidando as crianças a adivinhar. Este momento de

antecipação foi essencial, pois manteve a atenção coletiva e criou um clima de expectativa contínua. Depois da identificação, surgia o instante mais esperado: o desenho a dançar no ecrã.

A reação do grupo foi muito expressiva, era visível o brilho nos olhos das crianças, os seus sorrisos e as suas gargalhadas, estando num alto nível de envolvimento. Cada criança teve um momento individual de destaque, vendo a sua produção valorizada publicamente, o que reforça o sentimento de pertença.

Do ponto de vista pedagógico, este momento evidenciou o potencial das tecnologias digitais enquanto mediadoras de experiências significativas, quando utilizadas com intencionalidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016). A inteligência artificial não assumiu aqui um papel substituto do processo pedagógico, mas foi um recurso que ampliou a imaginação e valorizou a criação infantil, que possibilitou manter a criança como autora e o centro da experiência.

3.2.6. EXPLORAÇÃO COM LUZ NEGRA

O último dia de estágio foi pensado intencionalmente como um momento de celebração partilhada, para que a despedida acontecesse num ambiente positivo, afetivo e significativo para as crianças. Após um percurso marcado pela valorização da experiência, da exploração sensorial e da participação ativa, a mestrandia considerou importante proporcionar uma vivência final que reunisse esses mesmos princípios, de forma a permitir encerrar o processo com alegria, pertença e memória emocional positiva (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, realizou uma exploração com luz negra. A atividade foi organizada em dois momentos distintos, para evitar sobrecarga sensorial e favorecer os níveis de envolvimento.

A sala das ciências foi previamente transformada, tendo sido retirados todos os materiais habituais e criado um ambiente novo, quase irreconhecível, iluminado apenas pela luz negra. No espaço foram dispostas folhas de papel cavalinho que reagem à luz, tintas fluorescentes, materiais translúcidos, objetos que brilhavam no escuro e um saco sensorial umas esferas luminosas, foram ainda disponibilizadas lanternas, de forma a possibilitar a exploração de sombras, projeções e feixes de luz, sem impor objetivos ou instruções rígidas.

A ausência inicial de orientações constituiu uma escolha pedagógica consciente, pois pretendia que as crianças entrassem no espaço a sentir que aquele ambiente lhes pertencia, permitindo-lhes experimentar, observar e criar a partir da própria iniciativa. O primeiro grupo apropriou-se imediatamente do espaço, explorando livremente os materiais, desenhando e testando possibilidades diversas. A música ambiente suave contribuiu para um clima de tranquilidade e concentração, favorecendo níveis elevados de envolvimento.

O segundo grupo apresentou uma dinâmica distinta, ao entrar, várias crianças permaneceram imóveis, observando o adulto e aguardando instruções, mesmo após o convite à exploração livre, este momento revelou-se particularmente significativo do ponto de vista reflexivo, pois evidenciou que a autonomia exploratória não surge de forma espontânea em todos os grupos, sendo também resultado das experiências pedagógicas anteriores. Progressivamente, à medida que o ambiente se tornava familiar e seguro, as crianças começaram a explorar, embora mantendo períodos de concentração mais curtos. Este contraste reforçou a compreensão de que o envolvimento depende não apenas da proposta, mas também das vivências passadas que constituíam o grupo.

Em ambos os momentos, quando o envolvimento começava naturalmente a diminuir, a mestrandia apagava totalmente as luzes para revelar os desenhos a brilhar no escuro e alguns materiais que também brilhavam. A reação foi marcada por surpresa, encantamento e atenção, traduzindo uma experiência estética intensa.

Após o lanche, iniciou-se o segundo momento da proposta, agora com todo o grupo reunido. Mantendo a luz negra, a mestrandia transformou o espaço numa celebração final. Foram distribuídas pulseiras que brilham no escuro, colocados balões fluorescentes e expostos nas paredes os desenhos produzidos anteriormente, de forma a valorizar simbolicamente as criações das crianças. A música assumiu então um papel central, onde privilegiaram-se canções portuguesas conhecidas pelo grupo e foi permitido que cantassem, dançassem e se expressassem livremente.

A dança espontânea, o riso partilhado e a liberdade corporal evidenciaram níveis elevados de bem-estar e envolvimento, confirmando que aprender e brincar podem coexistir plenamente quando o ambiente educativo promove segurança emocional e prazer na participação.

Enquanto educadora em formação, a mestranda sentiu que esta experiência representou o encerramento simbólico do estágio. Tal como o percurso desenvolvido procurou transformar as atividades em experiências vividas, também a despedida foi pensada como uma experiência significativa, onde o vínculo construído ao longo do tempo se manifestou através da alegria partilhada.

Assim, a exploração com luz negra no último dia não constituiu apenas uma atividade sensorial, mas um momento de síntese pedagógica, reunindo estética, ciência, movimento, emoção e relação. Encerrar o estágio desta forma permitiu reafirmar uma convicção construída ao longo da investigação, o envolvimento das crianças nasce quando o ambiente educativo lhes oferece oportunidades para sentir, explorar, criar e, sobretudo, viver plenamente aquilo que fazem (Lopes da Silva et al., 2016).

4. REFLEXÃO FINAL

A reflexão constituiu, ao longo de todo o percurso, um eixo estruturante da formação da mestranda, assumindo-se não apenas como um exercício acadêmico, mas como um processo profundo de construção de sentido sobre aquilo que foi vivido. Refletir implicou olhar para a prática com verdade, reconhecer fragilidades, valorizar conquistas e, sobretudo, compreender de que forma cada experiência contribuiu para a transformação das crianças e da própria mestranda enquanto futura educadora.

Desde o início do estágio, a mestranda trouxe consigo uma convicção muito clara, a de que a infância se constrói naquilo que se vive. Não naquilo que se impõe, nem no que se termina rapidamente, mas no que se sente, se experimenta e se guarda (Lopes da Silva et al., 2016). Esta ideia não surgiu apenas de leituras ou fundamentos teóricos, mas de uma crença profundamente enraizada, que foi sendo constantemente confirmada, desafiada e reconstruída ao longo da prática.

No contexto de creche, esta convicção ganhou uma dimensão ainda mais intensa. A mestranda confrontou-se, pela primeira vez, com um grupo onde a linguagem verbal não era o principal meio de comunicação, o que inicialmente gerou insegurança e dúvida. Como comunicar? Como chegar a cada criança? Como saber se estava a fazer bem?

Foi precisamente neste contexto que ocorreu uma das aprendizagens mais marcantes de todo o percurso, a compreensão de que a comunicação vai muito além das palavras. A mestranda aprendeu a escutar com o olhar, a interpretar gestos, a ler silêncios e a reconhecer intenções nas ações mais simples. Percebeu que as respostas estavam sempre presentes, apenas exigiam tempo, presença e disponibilidade para serem compreendidas.

Este processo não foi imediato. Exigiu da mestranda uma grande capacidade de adaptação, de abrandamento e, sobretudo, de humildade. Foi necessário desconstruir a ideia de controlo e aceitar que, na creche, educar passa primeiro por estar, por observar e por construir relação. E foi precisamente na relação que tudo começou a acontecer (Marques et al., 2024).

Através da consistência, da rotina e da presença, a mestranda foi conquistando espaço no grupo. Momentos como a leitura de histórias tornaram-se marcos diários de encontro, de escuta e de vínculo. Saber que as crianças passaram a esperar por esses momentos e que as famílias reconheciam esse impacto revelou-se profundamente significativo, não apenas enquanto sucesso pedagógico, mas enquanto validação emocional do trabalho desenvolvido.

A creche ensinou à mestranda que educar é, antes de tudo, cuidar com intencionalidade. Que um momento de refeição pode ser um espaço de autonomia, o desfralde pode ser um momento de relação e uma simples escolha, como colocar livros acessíveis, pode transformar uma rotina inteira. Tal como defendem as OPC, a aprendizagem na primeira infância ocorre a partir da experiência vivida, através do corpo, dos sentidos e da interação com o ambiente (Marques et al., 2024).

Foi também neste contexto que a mestranda se confrontou com desafios exigentes, como a gestão de comportamentos agressivos ou a dificuldade de algumas crianças em lidar com a espera e a frustração. Estes momentos exigiram paciência, consistência e uma postura ética, baseada no diálogo e na empatia. A mestranda compreendeu que educar não é eliminar comportamentos, mas ajudar a criança a compreendê-los e a transformá-los, respeitando o seu tempo e o seu desenvolvimento.

Do ponto de vista profissional, estas experiências constituíram momentos particularmente significativos no percurso da mestranda, não apenas pela riqueza das propostas desenvolvidas, mas sobretudo pelas aprendizagens que exigiram ao nível da sua ação pedagógica.

A exploração da farinha e a confeção das bolachas implicaram uma reflexão cuidada sobre a importância de proporcionar experiências sensoriais autênticas, onde a criança aprende através do contacto direto com os materiais e com o processo. A mestranda confrontou-se com o desafio de valorizar o processo em detrimento do produto, reconhecendo que o verdadeiro envolvimento emerge do fazer, da repetição e da descoberta, em consonância com a perspetiva das OPC, que valorizam a ação e a experiência como base da aprendizagem na creche (Marques et al., 2024).

No cesto dos tesouros, o principal desafio centrou-se na capacidade de conter a intervenção do adulto. A mestranda teve de se recentrar no seu papel, compreendendo que educar não implica

dirigir constantemente, mas sim criar condições para que a criança explore de forma autónoma. Esta experiência exigiu um exercício de observação atenta e de confiança nas competências da criança, reforçando a importância de um ambiente preparado, seguro e estimulante (Marques et al., 2024).

A proposta dos exploradores da luz e cor e a exploração com o plástico bolha colocaram novos desafios ao nível da gestão do grupo e do espaço. A intensidade do envolvimento, o movimento livre e a utilização do corpo exigiram da mestranda uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação, levando-a a repensar a ideia de controlo. Foi necessário aceitar que a aparente desorganização faz parte de processos ricos de exploração, reconhecendo o valor pedagógico dessas experiências sensoriais (Marques et al., 2024).

A atividade “Mãos na Terra” reforçou esta aprendizagem, ao confrontar a mestranda com a necessidade de ultrapassar a tendência inicial de limitar a exploração por questões de limpeza ou organização. Este momento exigiu uma mudança de olhar, passando a reconhecer o contacto com a natureza como uma oportunidade privilegiada de aprendizagem, onde a criança experimenta, descobre e constrói significado através da ação direta (Marques et al., 2024).

Por fim, a construção dos materiais para o espaço exterior, nomeadamente o quadro de acrílico e o painel sensorial, constituiu um desafio distinto, centrado na intencionalidade do ambiente educativo. A mestranda teve de refletir sobre como criar recursos que não fossem apenas esteticamente apelativos, mas que promovessem efetivamente a ação, a exploração e a autonomia das crianças. Este processo implicou planificação, experimentação, adaptação de materiais e uma constante articulação entre as necessidades do grupo e as possibilidades do espaço, reforçando a compreensão de que o ambiente é um elemento ativo no processo educativo (Marques et al., 2024).

Para além da dimensão pedagógica, este foi também um momento de grande exigência pessoal, no qual a mestranda se desafiou a si própria, colocando à prova as suas capacidades técnicas, criativas e de resolução de problemas. A construção destes materiais, pensados e realizados integralmente de raiz, implicou persistência, tentativa e erro e uma forte capacidade de superação, exigindo-lhe que ultrapassasse dificuldades e mantivesse o compromisso com a qualidade do que pretendia construir.

Mais do que o resultado, este processo representou um verdadeiro exercício de construção profissional, no qual a mestranda confirmou a sua capacidade de transformar ideias em ação, de persistir perante a dificuldade e de assumir uma postura ativa e comprometida com a prática educativa. Este momento marcou, assim, não só a criação de materiais, mas a afirmação de uma identidade profissional mais segura, consciente e confiante, que reconhece com orgulho como uma das conquistas mais significativas do seu percurso.

Se a creche foi um espaço de descoberta de si própria e do outro, o pré-escolar foi um espaço de descoberta da ação pedagógica intencional.

Ao entrar no contexto de educação pré-escolar, a mestranda deparou-se com uma realidade que a inquietou profundamente, as crianças demonstravam baixos níveis de envolvimento nas atividades propostas Laevers (2005b). Frases como “já acabei?”, “posso ir brincar?” ou “faz rápido” tornaram-se frequentes, revelando uma percepção clara das atividades como obrigação e não como experiência.

Este momento foi um ponto de viragem. A mestranda não aceitou esta realidade como algo natural. Questionou-se, inquietou-se e assumiu a responsabilidade de transformar esta dinâmica. Percebeu que o problema não estava nas crianças, mas na forma como as propostas estavam a ser vividas e foi aqui que a experiência ganhou um novo significado. Deixou de ser apenas algo importante e passou a ser urgente.

A mestranda começou a repensar a sua prática, não no sentido de fazer mais, mas de fazer com mais sentido. Passou a questionar constantemente, isto faz sentido para a criança? Isto convida à ação? Isto desperta curiosidade? Isto permite sentir?

Ao longo deste processo, desafiou-se constantemente. Testou estratégias, arriscou propostas diferentes, saiu da sua zona de conforto e, acima de tudo, permitiu-se errar. Houve momentos que não correram como esperado, momentos de dispersão, de frustração e de dúvida. Mas foram precisamente esses momentos que mais contribuíram para o seu crescimento, percebeu que ser educadora não é acertar sempre, mas é saber ajustar, refletir e voltar a tentar.

Progressivamente, começou a observar mudanças no grupo. As crianças passaram a envolver-se mais, a permanecer nas atividades por mais tempo, a demonstrar curiosidade e prazer naquilo que faziam. Pequenos sinais, como pedidos para repetir atividades, expressões de entusiasmo ou a permanência prolongada numa exploração, tornaram-se indicadores claros de transformação.

Tal como referem as OCEPE, a aprendizagem deve centrar-se na criança enquanto sujeito ativo, valorizando a sua participação, o brincar e a construção de significados a partir da experiência (Lopes da Silva et al., 2016). Foi precisamente neste caminho que a mestranda se foi posicionando.

No entanto, este percurso não foi isento de constrangimentos. Um dos mais marcantes foi a tensão constante entre o respeito pelo tempo da criança e as exigências institucionais. A existência de uma calendarização intensa, com múltiplas atividades externas, eventos e interrupções, dificultava a continuidade das experiências e fragmentava o dia.

A mestranda sentiu, muitas vezes, essa dificuldade de forma intensa. Sentiu o conflito entre aquilo em que acreditava e aquilo que o contexto exigia. E foi precisamente nesse confronto que cresceu enquanto profissional. Aprendeu a negociar, a adaptar e, sobretudo, a defender o tempo da criança sempre que possível.

Outro desafio relevante prendeu-se com a gestão da heterogeneidade do grupo. Compreender que nem todas as crianças participam da mesma forma, que algumas precisam de mais tempo, outras de mais espaço e outras de mais apoio, exigiu uma atenção constante e uma intervenção diferenciada. A mestranda percebeu, na prática, que equidade não é tratar todos da mesma forma, mas garantir que cada criança tem aquilo de que precisa.

A atividade da caça ao tesouro marcou o início de uma mudança mais consciente na prática da mestranda, ao evidenciar que o verdadeiro envolvimento das crianças emerge quando as propostas são vividas como experiências com sentido. A criação de um ambiente imersivo, associado ao suspense e ao elemento surpresa, permitiu observar uma participação mais ativa, curiosa e emocionalmente implicada, reforçando a importância de pensar a intencionalidade pedagógica para além da concretização de uma tarefa.

Neste percurso, a criação da área das ciências destacou-se por colocar as crianças no centro do processo educativo. Ao valorizar as suas ideias e ao permitir que o espaço fosse construído com o seu contributo, tornou-se evidente que a participação ativa promove não só o envolvimento, como também o sentido de pertença e de significado em relação ao ambiente educativo. As crianças deixaram de ser apenas participantes para assumirem um papel relevante na construção do seu próprio contexto de aprendizagem.

A construção da televisão para a área da casinha evidenciou, de forma clara, o valor da escuta ativa. Ao partir de uma proposta emergente de uma criança e ao transformá-la num projeto coletivo, reforçou-se a ideia de que as experiências mais significativas são, muitas vezes, aquelas que nascem dos interesses do grupo. Este processo revelou elevados níveis de envolvimento, cooperação e persistência, demonstrando que quando as crianças se sentem ouvidas, o seu investimento torna-se mais autêntico e significativo.

Também a animação dos desenhos, através da utilização de tecnologia digital, constituiu um momento particularmente relevante ao nível do reconhecimento e valorização individual. A possibilidade de verem as suas produções ganhar vida contribuiu para o fortalecimento da autoestima, do bem-estar e do sentimento de pertença. Esta experiência reforçou a compreensão de que responder aos interesses e motivações das crianças é essencial para promover experiências com verdadeiro significado.

Por fim, a exploração com luz negra evidenciou o impacto que diferentes formas de experienciar podem ter no envolvimento das crianças. A transformação do ambiente e a liberdade de exploração criaram um contexto onde o entusiasmo, a concentração e o bem-estar emergiram de forma natural. Este momento reforçou a ideia de que as experiências não necessitam de um produto final para serem significativas, mas sim de proporcionar vivências marcantes, capazes de deixar impacto no percurso e no desenvolvimento das crianças.

Assim, ao longo destas experiências, tornou-se evidente que o mais relevante não reside no resultado das propostas, mas na forma como estas são vividas. Criar oportunidades onde as crianças se sintam envolvidas, ouvidas, valorizadas e emocionalmente ligadas ao que fazem revela-se fundamental para promover aprendizagens com sentido, capazes de as marcar de formas distintas e duradouras.

Ao longo de todo o percurso, uma ideia tornou-se cada vez mais clara, educar é um ato profundamente humano. Não se faz apenas com estratégias, mas com presença, com sensibilidade e com verdade.

Do ponto de vista pessoal, este estágio foi transformador. A mestranda não apenas desenvolveu competências profissionais, mas cresceu enquanto pessoa. Aprendeu a ser mais paciente, mais atenta, mais empática e mais consciente do impacto das suas ações.

Percebeu que educar exige coragem. Coragem para abrandar quando tudo pede rapidez. Coragem para ouvir quando seria mais fácil impor. Coragem para sentir, envolver-se e criar relações verdadeiras.

As crianças não foram apenas destinatárias da sua ação, foram também as suas maiores professoras. Foi com elas que aprendeu a olhar com mais atenção, a valorizar o essencial e a reconhecer que, muitas vezes, são os momentos mais simples que têm maior significado.

Enquanto perspectivas futuras, a mestranda pretende continuar a desenvolver uma prática centrada na experiência, na participação e no envolvimento. Pretende aprofundar a sua capacidade de escuta, investir em propostas que façam sentido para as crianças e manter uma postura reflexiva, crítica e em constante evolução.

Acima de tudo, leva consigo uma certeza, a de que a aprendizagem na infância não acontece na pressa, nem na obrigação, mas naquilo que se vive com sentido.

Quando o educador escuta verdadeiramente, quando aceita o imprevisto e quando cria espaço para que a criança experimente, a experiência deixa de ser apenas uma atividade e passa a ser uma forma de estar no mundo e é nesse lugar, entre a intencionalidade e o coração, que a mestranda se revê enquanto futura educadora.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho permitiu aprofundar a compreensão da educação de infância enquanto etapa fundamental do desenvolvimento humano, onde a aprendizagem se emerge a partir das experiências vividas, das interações estabelecidas e do significado que cada criança atribui ao que faz. Ao longo da PES, tornou-se evidente que a qualidade das experiências proporcionadas constitui um fator determinante para o bem-estar, o envolvimento e a aprendizagem das crianças, em consonância com a perspectiva das OCEPE, que reconhecem a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016) e com as OPC, que valorizam a experiência, a ação e a relação como base do desenvolvimento (Marques et al., 2024).

Em contexto de creche, a prática permitiu consolidar a compreensão de que a aprendizagem emerge da relação, do corpo e dos sentidos, sendo sustentada por vínculos afetivos seguros e por ambientes que promovem a exploração livre e autónoma (Marques et al., 2024). A valorização do tempo da criança, da repetição e da descoberta revelou-se fundamental para promover experiências autênticas, nas quais o envolvimento surge de forma natural e profunda.

Já na EPE, o percurso iniciou-se com a identificação de uma problemática, associada a baixos níveis de envolvimento das crianças nas atividades propostas. Esta realidade foi compreendida à luz da abordagem experiencial, que considera o envolvimento um indicador central da qualidade educativa, evidenciando que níveis reduzidos podem refletir desajustes entre as propostas pedagógicas e as necessidades das crianças (Laevers, 2005b). Neste sentido, a intervenção da mestranda orientou-se para a criação de experiências com significado, próximas dos interesses do grupo, que promovessem curiosidade, participação e prazer na exploração.

Ao longo do processo, foi possível observar mudanças progressivas no envolvimento das crianças, traduzidas em maiores níveis de persistência, concentração e iniciativa. Estas transformações reforçam a ideia de que a aprendizagem na infância ocorre quando a criança participa ativamente em experiências que fazem sentido para si, valorizando o brincar, a exploração e a construção de significados (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo de todo o percurso, a mestranda foi construindo uma identidade profissional assente na escuta, na observação e na intencionalidade pedagógica. A capacidade de transformar interesses emergentes em oportunidades de aprendizagem, de ajustar a ação em função das respostas do grupo e de criar ambientes promotores de participação revelou-se essencial, em linha com o papel do educador enquanto mediador do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Face aos objetivos definidos, considera-se que estes foram alcançados. A articulação entre enquadramento teórico e prática pedagógica permitiu compreender de forma aprofundada a relação entre experiência, envolvimento e aprendizagem, evidenciando que a qualidade das vivências proporcionadas influencia diretamente o desenvolvimento global da criança.

Para além da dimensão profissional, este percurso assumiu um significado profundamente pessoal. A mestranda reconheceu que, mais do que implementar propostas, construiu relações, criou momentos e proporcionou experiências que deixaram marcas nas crianças. Através das vivências partilhadas, sentiu que contribuiu positivamente para o percurso destas crianças, deixando memórias, emoções e aprendizagens com significado, que se refletem no seu envolvimento, bem-estar e participação ativa.

Em síntese, este trabalho reforça a convicção de que a educação de infância se constrói na experiência vivida. Quando o educador escuta, observa, respeita o tempo da criança e cria ambientes ricos e intencionalmente organizados, promove condições para aprendizagens profundas e significativas. É neste equilíbrio entre intencionalidade pedagógica e a relação que a educação de infância se afirma como um processo humano, transformador e com impacto duradouro no desenvolvimento das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche* (M. Xavier, Trad., 2ª ed.). Artmed.

Goldschmeid, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. HighScope Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Laevers, F., Debruyckere, G., Silkens, K., & Snoeck, G. (2005a). *Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança*. KU Leuven.

Laevers, F. (Ed.), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005b). *Well-being and Involvement in Care Settings: A Process oriented Self-evaluation Instrument for care settings – manual*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Malaguzzi, L. (1994). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. Reggio Children

Marques et al., (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora

Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convencao_dos_direitos_da_crianca.pdf

Piaget, J. (1976). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (79 ed.). Zahar.

Souza, T. O., Bento, G., & Portugal, G. (2019). Contribuições da educação experiencial para uma educação infantil para todos. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(15), 352–361.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente* (1ª ed., M. L. Hall, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)

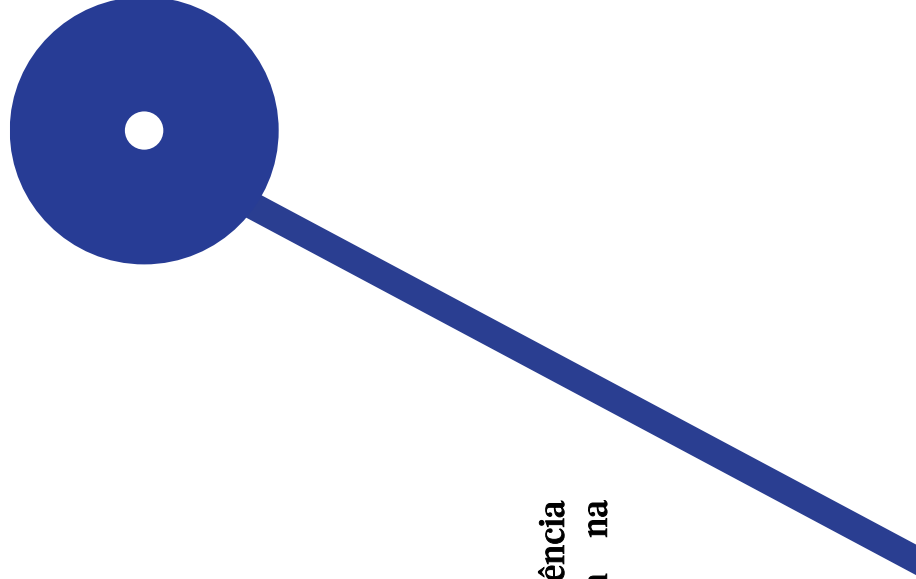
Legislação/Normas consultadas

Decreto-lei nº 54/2018. Diário da República nº 129/2018, Série I. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-lei nº 240/2001. Diário da República nº 201/2001, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-lei nº 241/2001. Diário da República nº 201/2001, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). *Lei-quadro da educação pré-escolar*. Diário da República, 1.ª série-A, (34), 670–673.



**Relatório de estágio: A experiência
como eixo da aprendizagem na
educação de infância**

Mara Rafaela Rocha Pontes