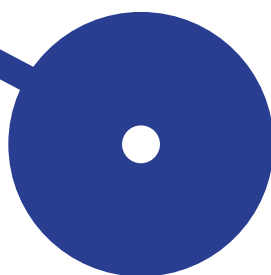




Brincar na Educação de Infância: Explorando o potencial dos materiais de fim aberto

Beatriz Machado Pacheco

05/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Beatriz Machado Pacheco

**Brincar na Educação de Infância: Explorando o potencial dos
materiais de fim aberto**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Doutora Sara de Barros Araújo

Coorientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, maio de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Beatriz Machado Pacheco

**Brincar na Educação de Infância: Explorando o potencial dos
materiais de fim aberto**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Doutora Sara de Barros Araújo

Coorientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, maio de 2026

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais uma etapa bastante significativa no meu percurso académico, gostaria de agradecer a todos os que me apoiaram no decorrer desta longa jornada.

Começo por agradecer especialmente aos meus pais e irmã, pelo apoio constante, por me permitirem correr atrás dos meus sonhos, sem nunca questionarem as minhas decisões, de outra forma tudo isto não seria possível. Um obrigada também à família mais alargada, foi bom ter-vos ao meu lado a motivarem-me a alcançar os meus objetivos.

Aos meus amigos, obrigada por estarem presentes, mesmo que de formas diferentes, reconheço que o vosso apoio e compreensão foram cruciais nos momentos mais desafiantes, tornando esta jornada mais leve.

Quero também agradecer às famílias que confiam em mim e, acima de tudo, às crianças que tenho o privilégio de acompanhar. Sentir-me parte do vosso caminho tem sido profundamente comovente, permitindo-me ver de perto o vosso crescimento, celebrar cada nova conquista, bem como a relação de irmãos que, aos poucos, se vai moldando e fortalecendo. Obrigada por me abrirem as portas de vossa casa e por me deixarem fazer parte da vossa história. Serei sempre, com muito carinho, a vossa Bibi.

À minha orientadora, Professora Sara, e à minha coorientadora, Professora Margarida, obrigada pelo acompanhamento e orientação ao longo de todo o processo de redação do presente relatório.

Por último, mas não menos importante, agradeço às instituições por me abrirem as suas portas disponibilizando o espaço necessário para o desenvolvimento deste percurso. Estendo este agradecimento às educadoras cooperantes, que generosamente partilharam a sua experiência e conhecimento e às auxiliares e restante equipa educativa que foram também uma peça chave neste caminho, contribuindo significativamente para o sucesso das experiências que proporcionei às crianças. E a verdade é que sem as crianças nada disto seria possível, por isso, agradeço, de coração, às crianças. Sinto-me grata por tudo o que aprendi convosco e, sem dúvida, foi um enorme privilégio acompanhar o vosso percurso, ainda que numa pequena parte da vossa vida.

Não poderia terminar sem deixar um agradecimento muito especial à educadora C. e à auxiliar J., com a certeza que fazer parte da vossa dinâmica de equipa foi uma lufada de ar fresco e uma experiência que guardarei com enorme carinho.

Muito obrigada a todos!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, integra o ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. O mesmo foca-se na importância do brincar como eixo fundamental da aprendizagem e desenvolvimento na infância, interligando contributos teóricos com a prática pedagógica vivida em contexto de Educação em Creche e Educação Pré-Escolar.

O brincar é referido como uma atividade crucial no desenvolvimento e aprendizagem da criança, promovendo competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras, e configurando-se como um meio de exploração ativa. Desta forma, privilegiaram-se abordagens como o brincar heurístico, o contacto com a natureza e a utilização de materiais de fim aberto, partindo de uma reflexão sobre a predominância dos brinquedos fechados na sociedade atual.

A ação educativa foi sustentada pela metodologia de investigação-ação, através de um ciclo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão. Foram identificadas limitações relativas ao tempo, o acesso a materiais e a autonomia no brincar, tendo sido delineada uma questão de investigação com foco na promoção do envolvimento das crianças no mesmo. Com base na recolha e análise de dados, foram aplicadas estratégias ajustadas ao grupo, destacando-se a organização intencional do ambiente educativo, a flexibilidade da rotina e o papel do educador enquanto mediador.

Este percurso contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais alicerçadas numa prática reflexiva e fundamentada, permitindo a construção de uma identidade profissional crítica e sensível, capaz de dar resposta a diversos desafios da atualidade com criatividade e, acima de tudo, intencionalidade.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada, Infância, Investigação-Ação, Brincar, Materiais de fim aberto.

ABSTRACT

This internship report, developed within the framework of Supervised Teaching Practice, is part of the study programme leading to a Master's degree in Pre-School Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto. It examines the role of play as a central driver of learning and development in early childhood, linking theoretical perspectives with pedagogical practice in both nursery and pre-school settings.

Play is conceptualised as a key activity in child development and learning, contributing to the development of cognitive, social, emotional, and motor competences, and functioning as a form of active exploration. Accordingly, the study prioritises approaches such as heuristic play, engagement with nature, and the use of open-ended materials, taking as its starting point a reflection on the predominance of closed-ended toys in contemporary society.

The educational intervention was grounded in an action research methodology, structured as a continuous cycle of observation, planning, action, and reflection. Within this process, limitations related to play were identified at the level of pedagogical practises (particularly in terms of time, access to materials, and autonomy) leading to the formulation of a research question focused on enhancing children's engagement in play. Drawing on multiple data collection instruments and subsequent analysis, context-responsive strategies were mobilized, with emphasis on the intentional organisation of the learning environment, the flexibility of routines, and the educator's role as mediator.

This process contributed to the development of professional competences grounded in reflective and evidence-informed practice, supporting the construction of a critical and responsive professional identity capable of addressing contemporary challenges with creativity and, above all, intentionality.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Childhood; Action Research; Play; Open-ended Materials.

LISTA DE SIGLAS

AAAF: Atividades de Animação e de Apoio à Família

CREC: Complemento Regulamentar Específico do Curso

EC: Educação em Creche

EPE: Educação Pré-Escolar

ESE: Escola Superior de Educação do Porto

IA: Investigação-Ação

MEM: Movimento da Escola Moderna

MIA: Metodologia Investigação-Ação

MTP: Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC: Orientações Pedagógicas para Creche

PES: Prática Educativa Supervisionada

PESC: Prática Educativa Supervisionada em Creche

PESEP: Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

RE: Relatório de Estágio

RFA: Regulamento de Frequência e Avaliação

UC: Unidade Curricular

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	55
Figura 2.....	55
Figura 3.....	58
Figura 4.....	60
Figura 5.....	65
Figura 6.....	67
Figura 7.....	68
Figura 8.....	72

ÍNDICE DE APÊNDICES

ÍNDICE DE ANEXOS

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	14
1.2. O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE EXPLORAÇÃO	19
1.3. DOS BRINQUEDOS FECHADOS AOS MATERIAIS DE FIM ABERTO	23
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE	29
2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	39
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	46
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	52
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE	53
3.1.1. <i>BRINCAR HEURÍSTICO</i>	53
3.1.2. <i>CAÇA ÀS CORES SECUNDÁRIAS</i>	57
3.1.3. <i>COMO ME SINTO HOJE?</i>	63
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	66
3.2.1. <i>BRINCAR HEURÍSTICO</i>	66
3.2.2. <i>OS ROLOS QUE QUERIAM SER OUTRA COISA</i>	71
3.2.3. <i>METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO</i>	74
REFLEXÃO FINAL	79
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	93
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Esta UC assume um papel crucial na formação inicial de educadores de infância, ao promover a mobilização e integração de saberes construídos no decorrer do percurso formativo com a intervenção pedagógica em contexto educativo, abrangendo as valências de Educação em Creche (EC) e Educação Pré-Escolar (EPE).

Neste sentido, o relatório pretende evidenciar o percurso formativo da mestranda, refletindo de forma crítica e fundamentada as experiências vividas durante os estágios, bem como o desenvolvimento de uma ação educativa intencional, reflexiva e sustentada. De acordo com o Decreto-Lei n.º79/2014, atualizado pelo Decreto-Lei n.º9-A/2025, a elaboração e defesa pública deste documento constituem um requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre, representando, simultaneamente, um momento de transição entre a formação académica e o início da prática profissional.

Na continuidade do enquadramento legal anteriormente mencionado, importa aprofundar o disposto no Decreto-Lei n.º9-A/2025, que estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário. Este diploma determina que a formação inicial de educadores de infância deve contemplar uma articulação consistente entre componentes teóricas e práticas, integrando a iniciação à prática profissional como elemento essencial do percurso formativo (Decreto-Lei n.º9-A/2025, 2025). Por conseguinte, esta articulação constitui uma etapa determinante para a construção de saberes pedagógicos, o desenvolvimento de competências profissionais e a aproximação entre as competências profissionais e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e a realidade dos contextos educativos (Decreto-Lei n.º9-A/2025, 2025).

Neste enquadramento, a PES rege-se também pelo Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC) do mestrado frequentado pela mestranda. Este documento define as normas de funcionamento do curso, clarificando a sua estrutura curricular e os princípios orientadores da PES, desenvolvida em contextos reais de EC e EPE. O CREC estabelece, de igual forma, os

requisitos de assiduidade, as regras de precedência entre UC's e os critérios de avaliação, atribuindo especial relevância à PES enquanto eixo estruturante da formação profissional. No âmbito desta UC, prevê-se a elaboração do RE, sendo também regulamentados os procedimentos relativos à sua organização, entrega e defesa pública. A sua avaliação baseia-se em critérios previamente definidos, que valorizam tanto a qualidade do trabalho escrito como o desempenho na apresentação oral, promovendo uma postura crítica, reflexiva e fundamentada (Escola Superior de Educação do Porto, 2022).

Paralelamente, a PES é ainda enquadrada pelo Regulamento de Frequência e Avaliação (RFA), que reforça a obrigatoriedade do cumprimento integral da carga horária, não sendo possível a aprovação sem assiduidade total, em consonância com o estipulado no CREC. Este regulamento define, ainda, os procedimentos relativos à melhoria de classificação, à realização de provas públicas, às condições de recurso e às responsabilidades dos diferentes intervenientes no processo avaliativo, assegurando a transparência e o rigor académico (Regulamento n.º 625/2019, 2019). Em articulação com o Regulamento Geral dos Cursos da ESE – P. Porto, estes normativos complementam-se e asseguram a coerência do processo formativo no quadro legal em vigor.

Assim, importa clarificar que, no decorrer das PES, realizadas em contexto de EC e EPE, a mestranda consolidou conhecimentos relativos ao desenvolvimento da criança, numa perspetiva global, ao mesmo tempo que foi experimentando e ajustando diferentes abordagens pedagógicas, tendo em conta as especificidades, interesses e ritmos de cada grupo. Ao longo deste percurso, a análise crítica da ação, apoiada em enquadramentos teóricos, legais e metodológicos, revelou-se fundamental para a evolução da prática, contribuindo de forma significativa para o seu crescimento enquanto educadora em constante formação profissional.

Neste sentido, o presente RE procura traduzir e sistematizar as aprendizagens construídas ao longo deste processo, evidenciando uma preocupação constante com a promoção de contextos educativos de qualidade, centrados no bem-estar e no desenvolvimento pleno das crianças. Para facilitar a compreensão deste percurso, o documento organiza-se de forma estruturada e articulada, estabelecendo uma relação entre os fundamentos teóricos e a intervenção pedagógica desenvolvida.

Deste modo, o mesmo encontra-se estruturado em três capítulos principais. No primeiro capítulo, é desenvolvido o enquadramento teórico que sustenta toda a ação pedagógica, incidindo sobre o brincar na educação de infância, o brincar enquanto experiência de exploração e a relevância da transição dos brinquedos fechados para os materiais de fim aberto, articulando diferentes perspetivas teóricas e orientações curriculares.

O segundo capítulo centra-se na caracterização dos contextos de estágio em EC e em EPE, bem como na apresentação da metodologia de investigação-ação que orientou todo o processo. Neste ponto, são descritos os contextos educativos, os grupos de crianças e as dinâmicas observadas, procurando compreender de que forma estes elementos influenciaram as opções pedagógicas adotadas.

Por sua vez, o terceiro capítulo apresenta a descrição e análise das ações desenvolvidas ao longo da prática educativa supervisionada, tanto em contexto de EC como de EPE, evidenciando as estratégias implementadas, os resultados obtidos e as aprendizagens construídas. Por fim, o relatório culmina com uma reflexão final, onde se procede a uma análise crítica de todo o percurso formativo, destacando não só os contributos mais significativos para o desenvolvimento profissional da mestranda, como também os desafios.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De forma a apoiar a PES, desenvolvida em contextos de EC e EPE, torna-se pertinente recorrer a referenciais teóricos e orientadores que sustentaram não só as práticas educativas implementadas, como também a construção do presente RE. Assim, o capítulo apresentado encontra-se organizado em três momentos cruciais.

Num primeiro momento, aborda-se o brincar na educação de infância, clarificando o conceito, os diferentes tipos de brincadeira e algumas perspetivas teóricas, bem como o seu enquadramento nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e Orientações Pedagógicas para Creche (OPC). Posteriormente, o brincar é analisado enquanto experiência de exploração, evidenciando-se a relação entre o corpo, motricidade e aprendizagem, tal como a importância do brincar heurístico, do contacto com a natureza e da utilização de materiais de fim aberto, especialmente no espaço exterior. Por último, incide-se sobre a transição dos brinquedos fechados para os materiais de fim aberto, compreendendo esta temática na sociedade de consumo e nas questões de sustentabilidade, reforçando o potencial destes materiais no que diz respeito à criatividade, à exploração sensorial e ao desenvolvimento holístico da criança.

1.1. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Para entender a infância na sua amplitude, é necessário desconstruir e tornar claro o conceito de brincar. Silva (2025) acredita que a origem etimológica da palavra “brincar” ainda não se encontra bem definida. A mesma autora refere ainda que “Há quem defenda que tem origem latina, derivando de vinculum, que significa laço ou algema, e que é derivada do verbo vincire que significa prender, seduzir, encantar. Há também quem defenda que tem origem germânica, derivando de blinkan que significa brilhar” (Silva, 2016, citado por Silva, 2025, p. 31).

O brincar é amplamente reconhecido na literatura como um contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento na infância, assumindo-se como uma atividade inerente à natureza humana e indispensável ao desenvolvimento global da criança. Tal como refere Kishimoto (2010), “o brincar é uma ação livre que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança” (p. 1). De acordo com Rolim et al. (2008), o brincar vai muito além do simples entretenimento, constituindo-se como um processo através do qual a criança explora, aprende e

atribui significado à realidade que a rodeia. Nesta perspectiva, o brincar contribui para a preparação da criança para a vida adulta, ao promover competências como a atenção, a concentração e a autoestima, bem como a construção de relações de confiança consigo própria e com os outros, favorecendo ainda a partilha de espaços, vivências e normas de convivência social (Neto, 2020; Rolim et al., 2008). Assim, Kishimoto (2010) destaca que o brincar é a "ação mais significativa para a criança, pois permite-lhe tomar decisões, conhecer-se a si mesma e aos outros, compreender o mundo, repetir ações prazerosas, expressar a sua identidade e solucionar problemas de forma criativa" (p. 4).

Em consonância com esta abordagem, as OPC destacam que "Desde o nascimento, o brincar constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens, envolvendo aspetos relevantes do ponto de vista da vivência emocional, social, cognitiva e física de bebés e crianças." (Marques et al., 2024, p. 28).

Cordazzo e Vieira (2007) sustentam que, por meio da brincadeira, a criança mobiliza, de forma espontânea e não deliberada, diversas dimensões essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e social. De facto, através do brincar, a criança desenvolve uma diversidade de linguagens, principalmente "o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação, a música" (Kishimoto, 2010, p. 6). Além disso, o brincar oferece-lhe a possibilidade de experimentar diferentes papéis, emoções e formas de relação, constituindo-se como um contexto protegido de exploração e de construção da identidade. De igual modo, Azevedo (2013) destaca a vertente emocional da brincadeira, entendendo-a como uma atividade que integra a vida afetiva da criança, ao permitir a expressão de sentimentos mais profundos e a descarga de tensões emocionais.

A partir da abordagem socioconstrutivista de Vygotsky, o brincar é entendido como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento simbólico. De acordo com o autor, durante a brincadeira a criança é capaz de separar o significado dos objetos da sua função concreta, passando a orientar a ação pelas ideias que constrói e não apenas pelas características reais dos objetos (Rolim et al., 2008). Assim, objetos simples podem assumir novos sentidos, evidenciando avanços importantes ao nível da maturação cognitiva. De modo semelhante, Piaget salienta que, no jogo simbólico, a criança interpreta a realidade à sua própria maneira, atribuindo aos objetos funções que ultrapassam a sua natureza real (Lemes et al., 2020).

O brincar expõe igualmente a criança a situações imprevisíveis, desafiando-a a adaptar-se de forma contínua às circunstâncias que vão surgindo. Neto (2020) sublinha esta ideia ao referir que brincar corresponde a um treino para lidar com o inesperado, a viver o momento presente e a agir corporalmente em diferentes espaços (naturais ou construídos) em interação com os outros. Esta vivência do risco e da incerteza assume um papel determinante no desenvolvimento motor, emocional e social, favorecendo a autonomia e a autorregulação. Neste sentido, ao experienciar riscos calculados (como subir a uma árvore ou explorar terrenos irregulares) a criança consegue enfrentar desafios, gerir medos e fortalecer a confiança em si própria. A ação do adulto deve, portanto, basear-se na contenção, evitando intervenções excessivas que interrompam o raciocínio e o fluxo natural de aprendizagem da criança (Fochi, 2018).

Ainda assim, as necessidades que a criança procura satisfazer através do brincar transformam-se ao longo do seu percurso de desenvolvimento, o que torna essencial que o adulto as conheça, de modo a compreender a singularidade do brinquedo e da brincadeira enquanto formas próprias de atividade (Rolim et al., 2008).

Smith (2006, citado por Sarmiento et al., 2017) caracteriza o brincar como o contrário do trabalho, uma atividade espontânea, iniciada pela própria criança e livre de imposições externas. Por se tratar de uma prática essencialmente interativa, é natural que surjam discórdias, que devem ser encaradas como oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem de competências sociais. Desta forma, brincar envolve diversão, imaginação, exploração e aprendizagem, permitindo à criança representar, imitar e transformar o mundo que a rodeia (Salomão et al., 2007).

Esta conceção encontra-se alinhada com as OCEPE que reconhecem que "brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender" (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Além disso, as mesmas autoras alertam para a necessidade de se olhar para o mesmo como uma "atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento" (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

Esta perspetiva conduz à valorização do brincar livre em detrimento da predominância de atividades dirigidas. Embora estas possam ser úteis na introdução de novos conhecimentos (Tardos, 2012), a aprendizagem perde relevância quando não há espaço para a exploração

autónoma. Fochi (2013), inspirado na abordagem Pikler, defende que o brincar livre deve ser reconhecido como uma necessidade humana essencial, pois permite à criança expressar-se, libertar tensões emocionais, gerir o stress e desafiar-se fisicamente (David & Appel, 2013; Araújo, 2009, 2017). Como refere Kishimoto (2003) “As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal” (p. 67).

Assim, fica perceptível que o papel do educador vai além da simples transmissão de conhecimentos, assumindo-se principalmente como facilitador e mediador de ambientes seguros, estimulantes e desafiadores, que favoreçam a autonomia e relações pedagógicas baseadas no respeito (Freire, 1975; Goldschmied & Jackson, 2008). A intencionalidade pedagógica evidencia-se, assim, na forma como o espaço e os materiais são organizados, mais do que na imposição de atividades estruturadas. Como sublinha Kishimoto (2010, p. 3) “A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança”.

Neste seguimento, o brincar deve ser considerado um momento prioritário de aprendizagem e desenvolvimento, no qual o educador desempenha de igual forma um papel crucial. Além de promover condições propícias à brincadeira, cabe-lhe ainda observar cuidadosamente as crianças no decorrer destes momentos. É através desta observação intencional que o educador interpreta as diferentes interações, assim como interesses manifestados. Deste modo, torna-se possível compreender cada criança mais aprofundadamente, podendo ajustar a prática tendo em conta as suas necessidades (Oliveira et al., 2003).

Por conseguinte, importa considerar que a participação do educador nas brincadeiras pode assumir diversas formas, desde a observação até à intervenção direta, nomeadamente através de perguntas, comentários ou até mesmo a participação nas próprias brincadeiras. Como destaca Wajskop (2012)

O adulto deve ser elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E, como elemento

mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento as suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem. (p.45)

Desta forma, torna-se relevante evidenciar que, acima de tudo, a intervenção do educador deverá ser pautada pela sensibilidade e reflexão, encontrando um equilíbrio entre participar e dar a possibilidade à criança, para que conduza a sua própria brincadeira (Ferreira, 2010).

A aprendizagem encontra-se, portanto, profundamente ligada às experiências lúdicas, uma vez que é no prazer proporcionado pelo brincar que a criança imagina, constrói conhecimentos e aprende de forma espontânea e natural (Moyle, 2002; Oliveira, 1985, citado por Salomão et al., 2007). Diversos autores destacam que é através do brincar que se promovem competências físicas, cognitivas, afetivas e sociais, assim como habilidades como criatividade, imaginação, linguagem, atenção e raciocínio (Sarmiento et al., 2017).

Neto (2020) destaca ainda a possibilidade de se reunir diferentes tipos de brincadeira em quatro grandes grupos, nomeadamente o jogo simbólico, o jogo com objetos, o jogo social e o jogo de atividade física. Importa, por isso, clarificar cada um deles. O jogo simbólico diz respeito aos momentos de faz de conta, onde a criança reinventa experiências do seu quotidiano ou desenvolve cenários imaginários, explorando a relação entre a fantasia e a realidade (Ferreira, 2010; Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020). Já o jogo com objetos caracteriza-se pela utilização de diferentes materiais, diversas vezes designados de materiais de fim aberto ou peças soltas. Estes materiais, por não terem apenas um fim, são versáteis e permitem uma multiplicidade de combinações, transformações e utilizações, promovendo competências como a criatividade (Daly & Beloglovsky, 2022a; Neto, 2020). Por outro lado, o jogo social emerge quando a brincadeira envolve a presença de regras, podendo estas ser simples ou complexas, e exige a interação entre pares, tal como acontece nos jogos tradicionais. Estes jogos acarretam a aceitação e compreensão de normas da sociedade, promovendo igualmente a cooperação e a oposição entre os participantes. Torna-se crucial realçar que o jogo social assume um papel relevante na transmissão cultural, visto que muitos destes jogos refletem práticas e valores próprios de determinados contextos socioculturais (Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020). Por último, o jogo de atividade física refere-se a brincadeiras que integram principalmente o movimento corporal e o gasto de energia. Este tipo de jogo contribui significativamente para o desenvolvimento motor

da criança, melhorando aspetos como o equilíbrio, a resistência física, a coordenação e o bem-estar geral.

Findando, o brincar assume-se como um eixo central da educação de infância, sendo de extrema importância para o desenvolvimento global da criança. Desta forma, cabe aos educadores refletirem criticamente sobre as suas práticas, de modo a garantir o direito da criança de brincar livremente, dispondo de tempo, espaço, materiais e relações que valorizem a sua singularidade, promovam a autonomia e beneficiem de aprendizagens ao nível cognitivo, físico, social e emocional.

1.2. O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE EXPLORAÇÃO

Quando falamos de desenvolvimento infantil, referimo-nos a um processo contínuo e dinâmico, diretamente relacionado com o corpo e o movimento. Como referem Gallahue et al. (2013), o desenvolvimento motor caracteriza-se por uma “mudança contínua do comportamento motor ao longo da vida, resultante da interação entre as exigências da tarefa, as características biológicas do indivíduo e o contexto ambiental” (p. 21). Desta forma, a perspectiva dos autores destaca a ideia de que o desenvolvimento nunca pode ocorrer isoladamente, emergindo da relação constante da criança com o meio envolvente.

Neste seguimento, surge a perspectiva de Emmi Pikler que realça que o desenvolvimento da criança ocorre naturalmente através da interação com o ambiente, sendo facilitado quando o espaço é organizado de forma a permitir a exploração livre e autónoma (Dalledone & Coutinho, 2020). O espaço Pikleriano, é considerado um lugar terapêutico que respeita cada fase do desenvolvimento da criança, sendo projetado para estimular o brincar livre e a autonomia corporal (Ferreira et al., 2021).

Particularmente nos bebés e crianças mais novas, o movimento constitui uma via privilegiada de aprendizagem, tal como surge destacado por Post e Hohmann (2007), “na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem” (p.43). Sandahl (2021) reforça esta ideia ao destacar que “As crianças têm um intelecto inquiridor; adoram usar o corpo, porque é através deste que sentem e apreendem o mundo” (p.48).

Assim, o brincar assume um papel crucial, não só na construção da consciência corporal, como também no desenvolvimento psicomotor. Araújo (2009) e Neto (2020) acreditam que a brincadeira e o movimento, quando emergem espontaneamente, são intrinsecamente prazerosos e impulsionadores de experiências significativas. Como refere Lanz (2024), "(...) esquece-se que a brincadeira e o jogo devem vir de dentro, espontaneamente, e não devem ter finalidade" (p. 149), dado que é precisamente na ausência de imposições externas que a imaginação se desenvolve naturalmente.

Em concordância com esta linha de pensamento, surge o brincar heurístico como uma das experiências mais significativas nos primeiros anos de vida. Como refere Fochi (2023) "O termo heurístico tem a sua origem etimológica na palavra grega "heúreka", que significa "encontrei" ou "descobri"" (p. 94), sendo também associado aos significados de "inventar" e "obter" (Goldschmied & Jackson, 2023).

Esta proposta, pensada por Elinor Goldschmied, tem como principal objetivo proporcionar um brincar livre, autónomo e espontâneo, onde o adulto não impõe, nem interfere diretamente. Desta forma, o adulto assume um papel crucial no que diz respeito à organização do espaço, do material e do grupo. Segundo Fochi (2023), o espaço deve ser calmo, silencioso e sem possíveis fatores de distração, delimitado com tapetes que permitam as crianças sentar-se de forma confortável. O mesmo autor refere que os materiais devem ser organizados por coleções, dando especial destaque à repetição de objetos, que além de permitir que várias crianças os manipulem ao mesmo tempo, possibilita também a comparação e combinação (Fochi, 2023). Além disso, as sessões devem ser realizadas com pequenos grupos de crianças, entre 4 e 6. Já no decorrer da experiência, o papel do adulto centra-se na observação atenta e no registo das descobertas e processos de exploração, através de registos escritos, vídeos, fotografias, evitando intervenções que possam pôr em causa a concentração das crianças (Fochi, 2023).

Neste sentido, a proposta de Goldschmied encontra uma continuidade particularmente significativa no brincar em contacto com a natureza, dado que a natureza oferece um vasto conjunto de materiais não estruturados que se aproximam dos princípios do brincar heurístico (Goldschmied & Jackson, 2023). Nos últimos anos, a relevância do brincar em contacto com a natureza tem sido cada vez mais discutida, acentuando o papel dos espaços exteriores enquanto contextos educativos ricos e significativos. Sabemos que o espaço exterior deve funcionar como

uma extensão do ambiente interior de exploração e brincadeira, oferecendo recursos variados e estruturas desafiantes que incentivem a liberdade de movimento e a exploração autónoma (Post & Hohmann, 2007).

Contudo, diversos autores alertam para a tendência crescente de artificialização dos recreios, especialmente em contextos de EPE, caracterizados pelos poucos estímulos naturais e pela predominância de equipamentos pré-fabricados, o que restringe as potencialidades lúdicas e educativas do espaço (Neto, 2017, 2020). Tal como destaca Louv (2008) citado por Daly e Beloglovsky (2022a) “A investigação atual veio demonstrar que as crianças brincam de modo mais criativo em espaços verdes do que em áreas com equipamentos pré-fabricados” (p.19). Neto (1997) e Thigpen (2007) citados por Bento (2017) reforçam a tendência para “manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva, numa fase em que o jogo espontâneo e a atividade física são muito importantes para o desenvolvimento de uma vida activa, pautada por hábitos saudáveis” (p. 387).

Este facto evidencia a necessidade de se repensar os espaços exteriores, promovendo a sua renaturalização, de forma a estimular a curiosidade, a exploração individual e coletiva, a perceção dos benefícios do risco e o desenvolvimento do sentido de superação (Neto, 2017). Estamos perante uma crescente restrição da liberdade de brincar, sobretudo no que diz respeito ao movimento e correr riscos. No contexto português, Neto (2020) alerta para as consequências desta limitação, apontando que a redução das oportunidades para brincar livremente tem resultado numa preocupante iliteracia motora. De igual modo, Silva (2025) afirma que “Portugal é um dos países onde a cultura de proteção e limitação excessivas sobre as crianças mais se faz sentir” (p. 22). Esta situação contrasta com o discurso pedagógico que reconhece a criança como competente e detentora de direitos, mas que, na prática, permanece marcada por uma perspetiva protetora e limitadora (Neto, 2020).

Além disso, também a literatura recente alerta para os impactos negativos da desconexão com a natureza no bem-estar na infância. Hu (2025) menciona que “a diminuição do contacto com ela influencia negativamente a saúde e o bem-estar das crianças” (p. 384, tradução própria), complementando que a escassez de brincadeiras na natureza tem originado preocupações interdisciplinares pelas crianças se poderem tornar suscetíveis do “transtorno de déficit de natureza” (Louv 2005, p. 36, citado por Hu, 2025). Surge, assim, reforçada a necessidade da

criação de mais espaços verdes, bem como oportunidades significativas para que as crianças se conectem com os mesmos. Hu (2025) acrescenta que o contacto com o ar livre

Ajuda a promover a ligação das crianças ao ambiente natural e a desenvolver uma compreensão concreta do mundo natural, sobretudo para aquelas que carecem de materiais naturais nos seus contextos de aprendizagem e que têm acesso limitado a recursos naturais, como acontece em muitas escolas em meio urbano. (p. 384, tradução própria)

Desta forma, têm vindo a surgir, especialmente em contextos urbanos, práticas educativas que procuram aproximar as crianças da natureza de um modo propositado e significativo, sendo as hortas escolares um dos exemplos mais claros desta abordagem (Derr et al., 2016). Bilton (2010) citado por Hu (2025) afirma que o espaço exterior integra um ambiente de aprendizagem completo, dado que é capaz de dar resposta a “todas as necessidades das crianças – cognitivas, linguísticas, emocionais, sociais e físicas” (p. 393, tradução própria), devendo, por isso, estar disponível no quotidiano das crianças, articulado com o espaço interior.

Como destaca Louv (2008, p.87) citado por Daly e Beloglowsky (2022a) “A natureza, que desperta todos os sentidos, constitui a fonte mais rica de peças soltas” (p.19). Assim sendo, “folhas, gravetos, pedras, agulhas e pinhas de pinheiro, galhos baixos, troncos, cascas” (Hu, 2025, p. 393, tradução própria) são alguns materiais que assumem uma finalidade aberta e enriquecem as brincadeiras no exterior, podendo também ser levados para a sala de atividades, tornando o espaço interior mais rico.

Partindo desta perspetiva, fica perceptível a pertinência dos materiais de fim aberto (cf. Subcapítulo 1.3) no espaço exterior, dado que apoiam experiências de exploração, criação e descoberta, em concordância com os interesses, necessidades e ritmos de cada criança. De acordo com Flanningan e Dietze (2018), a introdução de peças soltas, particularmente no espaço exterior, desperta a curiosidade e promove formas de exploração mais profundas, contribuindo para a valorização e desenvolvimento da qualidade do brincar. Mas afinal, o que são peças soltas ou materiais de fim aberto? São “materiais que as crianças podem usar para desenhar, criar, mover e brincar” (Hanscom, 2021, p. 160). Estes podem ser de diversos tamanhos, nomeadamente grandes, de que são exemplo tábuas de madeira, tijolos, pneus ou então mais

pequenas como bolotas, conchas, pedaços de fita, entre outros (Bento, 2015; Hanscom, 2021). Sardi e Mayar (2023) distinguem ainda a existência de sete categorias de peças soltas: “base natural, reutilização de madeira, plástico, metal, cerâmica, tecido e embalagens” (p. 4121, tradução própria).

De acordo com Nicholson (1971), criador da “Theory of Loose Parts”, os materiais de utilização aberta, vão ao encontro dos interesses das crianças e permitem-lhes explorar a sua criatividade e imaginação. Como afirmam Anderson e Krathwohl (2001) citados por Sardi e Mayar (2023) “a criatividade é a principal capacidade para o desenvolvimento cognitivo” (p. 4120, tradução própria). Assim, o manuseamento espontâneo destes materiais coloca a criança no centro do seu brincar, permitindo-lhe desenvolver competências como a resolução de problemas e a expressão individual (Purwanti et al., 2025).

Neste sentido, o desenvolvimento da criança constrói-se na relação contínua entre o corpo, o movimento e o meio envolvente. Assim, promover o brincar em contacto com a natureza, apoiado por materiais de fim aberto, revela-se fundamental para proporcionar experiências ricas de exploração e descoberta, respeitando sempre os interesses e necessidades de cada criança. Desta forma, cabe ao educador criar condições que garantam a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento psicomotor, reconhecendo o brincar como o centro do desenvolvimento e da aprendizagem na infância e nunca como um complemento, exigindo também uma reflexão crítica sobre os materiais e brinquedos que fazem parte do quotidiano das crianças.

1.3. DOS BRINQUEDOS FECHADOS AOS MATERIAIS DE FIM ABERTO

Vivemos numa sociedade marcada por uma lógica de consumo intensa, da qual as crianças fazem parte desde muito cedo, na maioria das vezes, ainda antes de terem consciência do mundo que as rodeia. No primeiro ano de vida, este consumo é facilmente identificável através da abundância de brinquedos oferecidos aos bebés, estes são maioritariamente de plástico, caracterizados por estímulos imediatos, funções fechadas e respostas pré-determinadas (Daly & Beloglovsky, 2022a). Estes brinquedos acabam por limitar não só a iniciativa da criança, como também a criatividade e a experiência sensorial.

Importa, neste contexto, reconhecer que o brinquedo oferece múltiplos significados e oportunidades de ação. Sarmiento et al. (2017) salientam a sua relevância como mediador das experiências lúdicas, sublinhando a necessidade de os educadores refletirem criticamente sobre os materiais que disponibilizam às crianças. Os mesmos autores reforçam esta ideia ao caracterizar o brinquedo como um “mundo de mundos”, passível de ser transformado criativamente pela imaginação da criança (Sarmiento et al., 2017). Contudo, a predominância crescente de brinquedos industrializados, altamente estruturados, sedentários e orientados para o uso individual tende a restringir a criatividade infantil, limitando também as possibilidades de exploração, manipulação e construção (Gosso & Carvalho, 2013, citado por Coelho & Vale, 2017).

Desta forma, torna-se relevante clarificar que a World Commission on Environment and Development (WCSD) define desenvolvimento sustentável como o que “dá resposta às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de poderem satisfazer as suas” (Brundtland, 1987, p. 16, tradução própria). Este conceito encontra-se estruturado por três dimensões, nomeadamente social, ambiental e económica, que, em equilíbrio, visam melhorar a qualidade de vida dos seres vivos e preservar o planeta (Nascimento, 2012). Assim, a reflexão sobre os brinquedos utilizados pelas crianças assume um carácter particularmente relevante, dado que os materiais que os constituem, a sua produção e os padrões de consumo impactam diretamente o meio ambiente e a saúde das mesmas.

No âmbito da Agenda 2030, a Organização das Nações Unidas define como objetivo prioritário “alcançar a gestão sustentável e o uso eficiente dos recursos naturais” (United Nations, 2015). Deste modo, tendo em conta o carácter abrangente desta afirmação, a mesma também se aplica ao setor do brinquedo, promovendo o recurso a materiais biodegradáveis e a redução da produção excessiva de resíduos. Todavia, se observamos o panorama mundial, os brinquedos de plástico continuam a predominar, influenciados por um design atrativo, estratégias de marketing e por uma cultura de consumo massificado (Praveena et al., 2021).

Para além de considerar os impactos ambientais, torna-se crucial compreender os riscos de determinados componentes de alguns brinquedos. O estudo de Praveena et al. (2021) reconhece, por exemplo, a presença de ftalatos em brinquedos de baixo valor, estes químicos são notados por poderem ser prejudiciais à saúde infantil. Desta forma, fica perceptível que a existência de normas de segurança não garante a proteção necessária, dado que a fiscalização constante e

minuciosa permanece aquém do esperado. Assim, os resultados garantem a necessidade de uma reflexão constante quanto aos materiais que disponibilizamos às crianças no seu cotidiano, devendo privilegiar opções mais seguras, sustentáveis e duradouras. Como destaca Lopes da Silva et al. (2016) “A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p. 26).

De um ponto de vista histórico e sociocultural, os brinquedos constituem um reflexo dos valores e intenções educativas de cada época. É exemplo disso, o período pombalino, onde surgiram os soldadinhos de chumbo, numa fase inicial, utilizados para a preparação e simulação de estratégias militares. Como referem Anjos et al., (1998), uma grande parte dos brinquedos foi criada a pensar em funções relacionadas com os adultos, sendo gradualmente alterados para o universo infantil. Na atualidade, verificamos transformações marcantes nos brinquedos tradicionais, evidenciadas pelo crescente recurso à tecnologia, onde as funções são cada vez mais exclusivas, acabando por depender diversas vezes de dispositivos digitais, ainda que alguns destes brinquedos sejam apresentados como educativos (Anjos et al., 1998).

Neste contexto, diversos autores alertam para a carência gradual da qualidade do brincar. Lanz (2024) menciona que “As crianças de hoje já não sabem brincar, apesar de estarem rodeadas de brinquedos modernos: bonecas requintadas, automóveis e armas de guerra mecanizados, comboios eléctricos, jogos de composição (...)” (p.135). O mesmo autor refere ainda que, apesar de toda a modernidade associada aos brinquedos, uma grande parte resulta da “imaginação de adultos que só pensam em ganhar dinheiro” (Lanz, 2024, p.135), ignorando por completo o universo infantil e as suas especificidades. Ferreira e Oliveira (2016) acrescentam que a indústria e o marketing contribuem para “ausência de um brincar criativo e lúdico conforme a aceção da palavra, provocando o isolamento infantil e a dependência da criança frente ao objeto-brinquedo” (p.192), reforçando uma lógica de consumo centrada no “ter” em detrimento do “ser” (p.193).

Tendo em conta este panorama, os materiais de fim aberto ou peças soltas, surgem como uma alternativa pedagógica sustentável e impulsionadora do desenvolvimento integral da criança. Meirelles e Horn (2017) destacam que a manipulação destes materiais ativa “conexões cerebrais, pois a criança está no momento de investigação em que as propriedades dos materiais disponibilizados estão a ser pesquisadas pelos pequenos através das suas ações” (p.73). Como confirmam Sardi e Mayar (2023) “O uso de peças soltas é muito eficaz para estimular a

criatividade das crianças” (p. 4127, tradução própria). De acordo com Folque (2014), as peças soltas oferecem “oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas do conhecimento” (p. 57). Neste sentido, a variedade e a abertura destes materiais possibilitam que cada criança reconheça sentidos distintos nas suas ações, construindo conhecimento a partir da experimentação. Goldschmied e Jackson (2008) reforçam esta ideia ao afirmar que “um dos aspetos atraentes e criativos desses materiais variados na infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação de qualquer pessoa” (p. 159).

Ainda assim, importa referir que o potencial criativo destes materiais não se concretiza automaticamente, sendo necessária uma seleção intencional e refletida por parte do/a educador/a, norteadas por princípios de equidade, inclusão e respeito cultural. Daly e Beloglovsky (2022a) salientam “Enquanto educador/a querera celebrar a diversidade e promover a igualdade no grupo que não promovam estereótipos” (p. 13). As autoras explicam o seu ponto de vista, trazendo exemplos concretos, nomeadamente a opção de não utilizar caixas com marcas “porque colocar uma caixa de Chocapic na área de jogo dramático podia ser penoso para crianças cujas famílias não tinham dinheiro para comprar cereais dessa marca” (Daly & Beloglovsky, 2022a, p. 13). Além disso, abordam ainda a decisão de não utilizar materiais que pudessem ter outro simbolismo noutra cultura “debate-se se havíamos de utilizar pauzinhos como materiais de construção, mas decidimos não o fazer para respeitar a valorização da sua função enquanto talheres em algumas culturas asiáticas” (Daly & Beloglovsky, 2022a, p. 13).

Zabalza (1998) traz o seu ponto de vista, assumindo uma relação direta entre a utilização dos materiais de fim aberto e a educação para a sustentabilidade referindo “A utilização de materiais descartáveis (...), ou do meio ambiente (...) para a realização de diversas atividades também traz implícitos valores relacionados com a educação ambiental e a educação para o consumo, além de desenvolver a criatividade (...)” (p. 239). Neste seguimento, torna-se relevante aprofundar o papel da educação para a sustentabilidade na educação de infância, compreendendo-a como uma extensão crucial na formação de cidadãos conscientes e participativos desde os primeiros anos de vida. Vários estudos têm vindo a desmentir a ideia de que crianças pequenas não detêm capacidades suficientes para entender questões ambientais, reconhecendo, pelo contrário, que “(...) crianças pequenas possuem um conhecimento significativo sobre a Terra e ideias importantes acerca das questões ambientais, bem como conhecimento sobre as

responsabilidades que os indivíduos assumem em relação à sustentabilidade.” (Engdahl, 2015, p. 347, tradução própria). Esta abordagem denota a importância de considerarmos sempre as concepções das crianças, identificando o seu papel ativo na atribuição de significados, partindo das suas experiências.

Assim, o/a educador/a assume um papel essencial, dado que a qualidade das interações com as crianças, bem como as propostas pedagógicas desenvolvidas influenciam diretamente o envolvimento das mesmas. Como destaca Davis (2005) “(...) crianças muito pequenas, na presença de professores apaixonados e comprometidos, são perfeitamente capazes de se envolver na educação para a sustentabilidade e em “fazer a diferença”” (p. 47, tradução própria), da mesma forma também são capazes de “(...) responder criticamente a questões ambientais” (Davis, 2005, p. 52, tradução própria). Desta forma, importa considerar que “(...) as crianças podem ser aprendizes ativos e informados, capazes de impactar positivamente o seu ambiente local” (Davis, 2005, p. 51), o que destaca a importância de ações educativas que promovam a sua participação, reflexão e ação.

Do mesmo modo, a literatura sublinha a pertinência de proporcionar às crianças experiências significativas e concretas, em especial aquelas que favorecem o contacto direto com a natureza. Neste âmbito, surgem as hortas escolares que, tal como referido anteriormente, assumem-se como espaços privilegiados de aprendizagem, ajudando as crianças a compreender as relações entre os diferentes seres vivos. Além disso, estas práticas permitem que as crianças se envolvam diretamente no cuidado de plantas e animais, como realça Noddings (2005) citado por Derr et al. (2016) “cuidar de uma horta ajuda as crianças a desenvolver uma ética do cuidado e a ligarem-se a si próprias, aos ciclos sazonais e aos seres vivos que habitam aquele espaço” (s. d., tradução própria). Paralelamente, incluir canções, histórias, entre outras formas de expressão artística, associando-as à natureza ajuda a que o envolvimento das crianças seja ainda mais profundo, visto que “envolve as crianças nas maravilhas da vida a um nível metafórico e afetivo” (Derr et al., 2016, s. d., tradução própria).

Neste sentido, torna-se ainda relevante mencionar que as aprendizagens adquiridas na infância tendem a refletir-se ao longo da vida. Como refere Morais (2017) citado por Penz (2023) “os hábitos aprendidos na escola durante a infância interferem diretamente nos comportamentos apresentados na fase adulta” (p. 23), o que evidencia o dever da educação de infância na

promoção de valores e práticas sustentáveis. Logo, mais do que transmitir conteúdos, a educação para a sustentabilidade deve focar-se na concretização de experiências significativas, capazes de incitar o cuidado, respeito e responsabilidade, tendo em vista a formação de indivíduos mais conscientes e comprometidos com o meio envolvente.

Findando, pensar criticamente sobre os brinquedos e os materiais disponibilizados às crianças constitui um eixo central de uma educação comprometida com a sustentabilidade, a equidade e a qualidade do brincar. Num período marcado pelo consumo exagerado e pela padronização das experiências infantis, revela-se crucial que o/a educador/a adote uma postura crítica e intencional aquando da escolha dos materiais, privilegiando propostas abertas, seguras, sustentáveis e culturalmente sensíveis. Neste sentido, estamos a promover não só o desenvolvimento holístico da criança, como também a construção de valores que lhe permitem ter uma atitude mais consciente sobre o mundo que a rodeia.

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

O presente capítulo tem como finalidade enquadrar e caracterizar os contextos educativos nos quais decorreram as PES, compreendendo as valências de EC e EPE. A análise destes contextos revela-se um aspeto crucial para a compreensão das opções pedagógicas tomadas e das intervenções realizadas no decorrer do percurso formativo. Desta forma, a caracterização de cada contexto contempla a descrição da instituição e do ambiente educativo, refletindo aspetos como a organização do espaço, do tempo e do grupo. Estes elementos constituem-se particularmente relevantes, dado que influenciam diretamente as experiências pedagógicas e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas ao grupo de crianças. Por conseguinte, importa clarificar que, para o desenvolvimento desta caracterização, procedeu-se à análise de documentos institucionais, nomeadamente o Projeto Educativo das Instituições, o Projeto Pedagógico da Sala, o Projeto Curricular do Grupo e o Plano Anual de Atividades, articulando-os com os dados recolhidos através da observação direta e das conversas informais com as educadoras cooperantes.

Por fim, apresenta-se a IA como a metodologia de investigação que influenciou o desenvolvimento das práticas pedagógicas, orientando os processos de observação, planificação, ação e reflexão.

2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE

A PESC foi realizada numa instituição de cariz privado do concelho do Porto, que oferece respostas educativas ao nível do berçário, da EC e da EPE. Fundada em 2001 e instalada no edifício atual desde 2007, esta instituição integra a Rede Nacional de Escolas Associadas da UNESCO, orientando a sua ação por práticas conscientes e responsáveis, não só do ponto de vista ambiental, como também social, estando ainda alinhada com os princípios do programa Eco-Escolas (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2023–2026).

A equipa pedagógica era composta por cinco educadoras de infância (quatro dedicadas à EC e uma à EPE), apoiadas por assistentes educativas, direção, psicóloga e outros profissionais. O

edifício organizava-se em três pisos. Na cave, espaço de acesso exclusivo da equipa, encontravam-se áreas de apoio e de uso exclusivo dos profissionais. No rés do chão localizavam-se três salas de atividades, uma de EPE, com crianças dos três aos seis anos e duas de EC, uma com crianças de dois anos e outra com crianças de dois+ anos (que se encontravam a fazer, no ano letivo 2023/2024, três anos), bem como a secretaria e uma sala polivalente, que funcionava também como refeitório (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2023–2026). Com dois amplos vitrais que permitiam a entrada de luz natural, este espaço dispunha de uma porta com acesso direto ao espaço exterior. Além disso, comunicava diretamente com a cozinha, por meio de um balcão, que permitia, não só o acesso à alimentação, como também a comunicação com a equipa da cozinha. O mobiliário, com mesas e cadeiras de diferentes tamanhos, promovia a autonomia, tal como defendem Post e Hohmann (2007) “uma mesa e cadeiras à escala das crianças dá-lhes um sentido de controlo enquanto comem juntas” (p. 125). Além disso, a comida das crianças era servida em utensílios reais, pratos de porcelana, talheres de aço e taças de vidro, sendo que o plástico não era opção. Ainda neste andar, existia uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida e outra desenhada à escala infantil, equipada com fraldário e organizada de forma a respeitar a autonomia e os momentos de atenção e cuidado pessoal de cada criança. Desta forma, os lavatórios, os espelhos, as sanitas e os suportes do papel higiénico encontravam-se à altura da maioria das crianças, ainda que, por vezes, necessitassem de um dos bancos de apoio que se encontravam neste espaço.

A partir do rés-do-chão, era possível aceder a um espaço exterior, que envolvia o edifício e funcionava como “um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (Post & Hohmann, 2007, p.161). Este espaço incluía diversos materiais naturais/reutilizados, como cestos, troncos, pneus e ainda cozinha de lama, uma parede musical, uma horta, um baloiço, escadas numa árvore e uma parede de escalada. Este era um dos espaços mais inspiradores da instituição, observar as crianças neste ambiente convidava a mestranda à reflexão sobre a liberdade de movimento, a exploração e o prazer do brincar. A instituição promovia ainda uma ligação contínua à natureza através de saídas semanais para espaços verdes da cidade e da participação em projetos locais de educação para a sustentabilidade, permitindo que as crianças usufríssem de experiências diversificadas relacionadas com o meio ambiente (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2023–2026).

No primeiro piso situava-se o gabinete da direção, duas instalações sanitárias (uma para adultos e outra para as crianças) e duas salas de atividades para crianças de um e dois anos. Neste piso encontrava-se também o berçário, composto por diferentes espaços interligados destinados ao brincar, repouso e apoio às refeições. Este ambiente favorecia o respeito pelo desenvolvimento e pelas necessidades de cada bebé, assim como acolher as famílias, nomeadamente as mães que desejassem amamentar no local. De realçar que o espaço de repouso permanecia escuro sempre que algum bebé estava a dormir, possibilitando o respeito pelos seus ritmos sem imposição de horários pré-definidos. Através deste piso acedia-se ainda a um pátio exterior, um espaço com pavimento de borracha, cercado por uma estrutura de vidro que protegia as crianças e, simultaneamente, permitia-lhes observar o ambiente envolvente. Este tipo de arquitetura favorece a “permeabilidade entre o interior e o exterior” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.59), respeitando a curiosidade natural das crianças. De facto, “a criança é curiosa desde que habita o espaço privilegiado da barriga da sua mãe” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 42).

O acesso ao primeiro andar era feito por escadas, equipadas com portões de segurança para proteção das crianças, sendo as restantes de uso exclusivo da equipa educativa (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2023–2026). O edifício dispunha ainda de elevador, utilizado sobretudo para o transporte das refeições para o primeiro piso.

Todas as salas de atividades, incluindo o berçário, estavam bem equipadas e beneficiavam de boas condições. Dispunham de grandes janelas que proporcionavam ampla entrada de luz natural e ventilação, através de pequenas janelas superiores. Estavam ainda equipadas com radiadores de parede, garantindo conforto térmico durante os meses mais frios (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2023–2026). Além disso, em ambos os pisos, ao longo dos corredores, era possível observar evidências das experiências educativas vividas pelas crianças, bem como painéis desenvolvidos pelas mesmas, que testemunhavam um ambiente rico, participativo e coerente com os princípios das OCEPE e das OPC. No que diz respeito aos modelos pedagógicos defendidos pela instituição, salienta-se no contexto de EC a abordagem de Emmi Pikler, Elinor Goldschmied e de Reggio Emilia.

Como refere Marques et al. (2024) “observar é uma atividade integrante e indispensável da ação pedagógica” (p. 33), dado que nos permite compreender o ambiente educativo, as dinâmicas que nele decorrem, bem como as intenções educativas que se vão revelando nas interações do

quotidiano. Assim, no primeiro contacto com a sala, algo que causou especial impacto na mestranda foram as paredes repletas de registos cuidadosamente organizados, que demonstravam claramente o processo de aprendizagem das crianças e também a intencionalidade pedagógica da educadora.

Além disso, a entrada de luz natural, proporcionada pelas duas grandes janelas, contribuía para um ambiente mais acolhedor, tornando desnecessário, na maioria dos dias, o recurso à iluminação artificial. De acordo com o Program Quality Assessment (PQA) concebido pela HighScope Educational Research Foundation (2011), aspetos como a iluminação adequada, a ventilação e a temperatura são indicadores cruciais que devemos considerar nos espaços dedicados às crianças. Acresce ainda a ideia fulcral de uma organização espacial que permita à educadora observar todo o grupo, garantindo simultaneamente a limpeza e conservação das paredes, teto, chão e mobiliário, bem como a exclusão de materiais ou objetos que possam ser perigosos para as crianças (Post & Hohmann, 2007).

A sala de atividades estava organizada em áreas de interesse bem definidas, que sustentavam diferentes formas de exploração e brincadeira. Esta organização não só favorecia a autonomia das crianças, como também contribuía para a co-construção de aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2003). Neste sentido, o espaço encontrava-se dividido em oito áreas distintas: a área de movimento; área dos jogos; área das construções; zona de acolhimento; área dos livros para crianças; área das artes; área da casinha; área de materiais de fim aberto. A zona de acolhimento, considerada um dos espaços mais significativos da rotina, era o ponto de encontro diário. Aqui, as crianças partilhavam experiências, registavam a presença através da sua fotografia e definiam os responsáveis pelas tarefas. O quadro das tarefas foi introduzido no decorrer da PESC, como resposta à observação atenta por parte da educadora, que identificou o interesse e entusiasmo das crianças por este momento. Esta estratégia revelou-se eficaz por envolver as crianças nas dinâmicas de sala e grupo, incitando a autonomia, o sentido de responsabilidade e prevenindo eventuais conflitos, ao tornar o processo mais justo (Marques et al., 2024).

O espaço acima referido funcionava também como área das construções nos momentos de escolha livre. À semelhança desta, a área dos jogos, estava organizada para promover a autonomia das crianças, sendo que os materiais de ambas as áreas encontravam-se distribuídos

por cada um dos dezasseis módulos do móvel. Os quatro módulos superiores não estavam acessíveis às crianças, sendo utilizados pela educadora para guardar os portefólios das mesmas, assim como jogos que pretendia apresentar em momentos específicos. Nos restantes módulos, encontravam-se cestos abertos e, por isso, de fácil visibilidade, com animais, legos, peças de madeira, dominós, puzzles de encaixe e peças que juntas formavam uma pista de madeira, jogos de correspondência termo-a-termo, que promoviam o desenvolvimento da motricidade fina, pensamento lógico-matemático, bem como da coordenação óculo-manual. As crianças tinham o hábito de transportar para o tapete, os legos e as peças de madeira, onde brincavam individualmente ou em pares, interagindo entre si. Além disso, para brincarem com os jogos, as crianças utilizavam, habitualmente, as mesas e cadeiras mais próximas deste espaço, evidenciando um espaço funcional.

A área dos livros para crianças, estava identificada na parede com uma imagem de duas personagens de desenho animado a ler. Aqui encontrávamos um sofá improvisado composto por colchões sobrepostos, cobertos com dois tecidos e almofadas, tornando o espaço acolhedor e favorável à exploração dos livros. Os livros estavam guardados num móvel cuja profundidade dificultava a visualização ampla de todas as capas, pelo que a mestrandia considera que um expositor tornaria o espaço mais atrativo. Apesar de a maioria dos livros ser antigo, com marcas de uso e algumas páginas remendadas com fita-cola, era uma área muito frequentada, particularmente após a sesta. As crianças escolhiam um livro, colocavam-no sobre a mesa, sentavam-se na cadeira e pediam para que fossem lidos em voz alta. Como referem Bulcão et al., (2014) "a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa" (p. 2). Este espaço incluía também uma caixa com fantoches, que incitava a representação dramática das histórias. De destacar os momentos da leitura de histórias, vivido com um enorme entusiasmo e um elevado nível de participação. Além disso, verificou-se uma autonomia na escolha dos livros presentes na sala, bem como a partilha e exploração do objeto a pares. De referir que a implementação, por parte da educadora, do projeto "Vai e Vem" foi crucial para dar continuidade a este interesse. Assim, semanalmente, cada criança levava um livro para casa, juntamente com uma folha, onde podia registar alguns aspetos mais relevantes da leitura, junto da família, promovendo a ligação entre o contexto educativo e a família.

A área das artes, constituía um espaço privilegiado de expressão e criatividade, onde as crianças exploravam livremente diferentes materiais e técnicas. Estava cuidadosamente organizado, promovendo a autonomia e o sentido de pertença, com materiais acessíveis e dispostos de forma funcional. Os materiais artísticos (marcadores, lápis de cor, pipetas, pincéis, tintas) estavam guardados num armário aberto, facilitando o uso autónomo. Como referem Post e Hohmann (2007) "o acesso fácil aos materiais de arte encoraja estas crianças a explorarem e aprenderem sobre as qualidades da plasticina, da tinta e do papel" (p. 155). As plasticinas, por exemplo, encontravam-se num compartimento próprio fechado, permitindo o seu manuseamento autónomo e posterior conservação. O cavalete de pintura, com duas faces, permitia que duas crianças pintassem ao mesmo tempo, e servia também como suporte de secagem e exposição das artes desenvolvidas, através de fita adesiva colocada nas folhas. A proximidade deste espaço ao ponto de água facilitava a lavagem das mãos após as atividades. Ainda que materiais como o barro não estivessem disponíveis permanentemente, eram pontualmente introduzidos pela educadora, gerando elevado envolvimento, como foi possível observar ao longo da PESC.

Na área da casinha, as crianças encontravam mobiliário e utensílios de cozinha, como, por exemplo, um fogão, uma banca, um armário com talheres e loiça. O espaço incluía ainda uma mesa, encostada ao radiador, e uma cadeira, uma cama pequena onde estavam alguns bonecos, bem como um armário com roupas, cremes e biberões. Estes objetos revelaram-se essenciais tendo em conta a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontravam, visto que promoviam as brincadeiras de faz de conta. Como referem Lopes da Silva et al. (2016) "esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados" (p. 52). A maioria das crianças encontrava-se no estágio pré-operatório, tal como descrito por Piaget, uma fase que se estende, aproximadamente, dos dois aos sete anos. É neste período que a criança começa, gradualmente, a desenvolver a capacidade de pensamento simbólico, que se manifesta, entre outras formas, através das brincadeiras de faz de conta (Papalia & Feldman, 2013).

A área de materiais de fim aberto era composta por um móvel aberto, com várias prateleiras onde podíamos observar materiais do quotidiano. Esta área estava em constante mudança, além de ser alterada à medida que as estações iam mudando, também dependia das solicitações e sugestões das crianças. Aqui podíamos encontrar lupas, tampas de plástico, copos de iogurte, pinhas, bolotas, paus, folhas, flores, caixas de ovos, placas de esferovite, rolos de cartão com diferentes

tamanhos, carrinhos de linhas, discos de madeira, frascos de plástico e imagens reais alusivas à natureza.

Por fim, a área de dormir e de descanso estava localizada na própria sala e era preparada diariamente antes do almoço. Cada criança dispunha do seu colchão e saco-cama ou lençol (dependendo do que traziam de casa), participando, sempre que possível, na organização do espaço. Algumas crianças, de que são exemplos a G. N. e o V. já faziam a sua cama sozinhos. Durante a sesta, o ambiente era transformado num local calmo e acolhedor, com luz reduzida e música suave.

Neste sentido, importa clarificar como estava organizada a rotina diária na sala de atividades, no que respeita à gestão do tempo. O dia começava às 9:15, com a chegada da educadora cooperante. Contudo, as crianças que chegavam mais cedo, entre as 7:30 e as 9:15, eram recebidas pela assistente educativa na sala polivalente. Quando se deslocavam para a sala, era retirado da mochila a agenda e a babete por parte de um adulto, dado que a altura a que os cabides se encontravam não permitia que todas as crianças o fizessem autonomamente. Ainda assim, ao entrarem na sala, a primeira coisa que faziam era colocar estes objetos nos respetivos cestos identificados, um gesto que reforçava a autonomia e a responsabilidade individual.

Posteriormente, as crianças reuniam-se na zona do acolhimento, onde partilhavam as novidades que traziam de casa. Realizava-se o registo das presenças e, de seguida, cantava-se a Canção dos Bons Dias. Esta canção, criada no início do ano letivo pela educadora cooperante, assume-se como um momento de enorme valor educativo, promovendo o sentimento de pertença e o reconhecimento individual de cada criança no grupo. Ao incluirmos um cumprimento individual a cada criança, bem como aos adultos presentes na sala e ao estado do tempo, dando bom dia ao sol, às nuvens ou ao vento, estamos a promover a construção de vínculos afetivos e a ligação ao mundo natural, um dos aspetos a que o Projeto Educativo (2023–2026) atribui maior relevância.

Entre as 9:50 e as 10 decorria o primeiro momento de atenção e cuidado pessoal. Seguia-se, entre as 10:10 e as 10:45, uma experiência pedagógica preparada pela educadora cooperante ou pelas mestradas. Após esta proposta, as crianças usufruíam de um momento de exploração livre no espaço exterior, até aproximadamente às 11:30, altura em que se iniciava a preparação para o

almoço. Esta preparação incluía um novo momento de atenção e cuidado pessoal, bem como a colocação das babetes.

O almoço acontecia entre as 11:30 e as 12:10, à medida que acabavam de almoçar, deslocavam-se em pequenos grupos até à casa de banho, permitindo um ambiente mais calmo e organizado, preparando-se para a sesta, que se prolongava das 12:30 às 15. Para este momento, algumas crianças como o H., a J. G., o F. e a G. N. necessitavam do seu objeto de conforto, trazido de casa diariamente.

Após a sesta, as crianças arrumavam as camas com a ajuda da assistente educativa, vestiam-se, calçavam-se e realizavam a sua higiene pessoal. Já entre as 15:30 e as 16:15 realizava-se o lanche, seguido da higienização da sala com a participação das crianças, e depois um momento de exploração livre no exterior, que se estendia até às 17:15, horário de saída da educadora cooperante.

Além da rotina diária, as crianças tinham atividades semanais que enriqueciam o quotidiano do grupo, nomeadamente à segunda-feira, expressão musical entre as 16:15 e as 17, à terça-feira expressão motora entre as 9:45 e as 10:30, à quinta-feira deslocavam-se até ao Parque da Cidade entre as 9:15 e as 12, almoçando lá e, à sexta-feira, de quinze em quinze dias, tinham propostas na horta/cozinha de lama, com a participação da família.

O grupo com o qual a mestranda desenvolveu a PESC era constituído por dezassete crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. De forma excepcional, integrava também uma criança de 6 anos, o M. R., com uma condição de saúde rara, síndrome de Costello. Este grupo era composto por onze crianças do sexo masculino e 6 crianças do sexo feminino. Era um grupo constituído, maioritariamente, por crianças de nacionalidade portuguesa, ainda assim enriquecido por 1 criança de dupla nacionalidade, alemã e chinesa, 1 criança de nacionalidade israelita e outra de nacionalidade francesa.

No que respeita ao percurso educativo, a M. F. integrou o grupo no início do ano letivo (2023-2024), após a mudança de cidade da sua família, transitando de outra instituição. De outro modo, 4 crianças (G.G., M. R., D. e F.) encontravam-se a frequentar, pela primeira vez, um contexto de EC. Como refere Marques et al. (2024) “uma criança que frequenta uma creche pela primeira vez, além

da separação da família, é confrontada com um novo contexto social, novo espaço, nova organização das rotinas, novas experiências e novos e diferentes adultos e crianças que passará a conhecer” (p. 32). As restantes doze crianças já frequentavam a instituição no ano letivo anterior (2022-2023), beneficiando, por isso, de vínculos já estabelecidos, não só com a equipa educativa, como também com os seus pares, o que favoreceu um acolhimento mais tranquilo, aliado a uma maior familiaridade com as dinâmicas, espaços e rotinas.

Como foi possível observar no decorrer da PESC, o grupo revelava uma curiosidade natural e um gosto genuíno pelo ambiente que o rodeava, evidenciado na exploração ativa e na interação com o meio. Enquanto umas crianças preferiam brincadeiras mais calmas, como a M. F., que frequentemente fazia desenhos no chão recorrendo a pedras, outras desafiavam os seus limites físicos, como o T., o V., a G. N., o N. E., que diversas vezes, quando já se encontravam sob os ramos da árvore diziam “Olha para mim”, “Olha onde estou”, “Estou muito alto”. Deste modo, tendo por base estes aspetos, foi demarcada uma ação centrada nas experiências sensoriais e na ligação com a natureza, promovendo a criatividade, a expressão emocional e, acima de tudo, o respeito pelo ritmo de cada criança. Neste sentido, surgiu a metáfora “Ter asas e voar” que estruturou o Projeto Pedagógico da Sala e representava o crescimento, a autonomia e o respeito pelo caminho de cada uma das crianças. O projeto teve como ponto de partida os interesses e as necessidades do grupo, apoiando-se em aspetos como a gestão das emoções, a natureza, a literatura, o movimento, a música e a arte, área subjacente a todas as propostas (Projeto Pedagógico da Sala de Creche, 2023-2024).

Assim, importa referir que, as crianças compreendiam instruções simples e sequenciais, sendo que, no que toca à expressão oral variava entre elas. Algumas, como o M. R. e o G. G., apresentavam um vocabulário ainda restrito, o M. R. comunicava essencialmente através de gestos e, além de no decorrer da PESC a mestrande ter a oportunidade de observar a aquisição de novos gestos, percebeu também a aquisição de novos sons. Dada a sua condição de saúde rara, esta criança frequentava uma diversidade de terapias, nomeadamente da fala, respiratória, ocupacional, frequentando o contexto educativo apenas no período da manhã. Já a aquisição de palavras por parte do G. G. começou aquando do início da terapia da fala, que coincidiu com o início do estágio. Contudo, no decorrer da PESC teve períodos em que se deixou de perceber o que pretendia comunicar, expressando diversas vezes sons impercetíveis. Além da terapia da fala, esta criança encontrava-se a frequentar a terapia ocupacional e estava em fase de processo de

diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo. A M. C. demonstrava alguma resistência à comunicação com pessoas novas no contexto educativo, ficando evidente nas primeiras duas semanas da PESC, todavia aos poucos foi tomando a iniciativa de comunicar com a díade de mestrandas. Já o A. apresentou uma necessidade específica de comunicar em português, ficando evidente um retrocesso após um período de férias em França, seguido de progressos significativos no regresso, nomeadamente ao nível da oralidade. Por outro lado, o V., o J. C., a J. G., o D., a G. N. e o N. E. revelavam uma expressão verbal mais desenvolvida.

No que diz respeito às competências motoras grossas, era um grupo com um interesse evidente pela exploração ao ar livre, onde foi possível visualizar, diariamente, o gosto por correr, assim como trepar as árvores. Relativamente à motricidade fina, o N. A., o V., a J. G. e o J. C. demonstraram uma melhoria no decorrer do jogo “Caça às cores secundárias” (cf. Subcapítulo 3.1.2), onde foi necessário recorrer ao movimento de pinça fina.

A nível emocional, algumas crianças já conseguiam expressar sentimentos, verbalizando-os, sendo que outras manifestavam-se de forma não-verbal, necessitando do apoio e mediação do adulto, particularmente o D., a J. G., o F. e o G. G.. Já no que concerne às relações interpessoais, ocorriam maioritariamente a pares, surgindo interações em pequenos grupos sobretudo nas brincadeiras de faz de conta e nos momentos de exploração livre desenvolvidos no espaço exterior. Nestes momentos ainda surgiam dificuldades na resolução de conflitos, algo expectável tendo em conta a faixa etária, mas visíveis especialmente no T., na M. F. e no H..

No que respeita à autonomia, era ainda visível esta necessidade no F. e no H., tendo sido desenvolvidas propostas no sentido de fomentar a iniciativa e a autoconfiança. Durante as refeições foi notório, no decorrer da PESC, um progresso na utilização da faca e do garfo com destreza, sendo que no final apenas duas crianças utilizavam a colher para se alimentar. Quanto à interiorização das rotinas, estavam bastante visíveis no grupo, ainda que tenha ficado evidente, após períodos de interrupção, como férias ou feriados, por vezes até mesmo após o fim de semana, uma maior necessidade de orientação por parte do adulto.

Como referido pela mestranda, a arte é uma área subjacente a todas as propostas, dada a particular valorização do grupo pela mesma. Neste campo, destacavam-se a pintura com as mãos como uma das propostas mais apreciadas, algo pelo qual a J. G. sentia repulsa, inibindo-se de

participar em qualquer proposta que implicasse sujar-se. Ainda que tenham sido desenvolvidas experiências pedagógicas no sentido de atenuar esta repulsa, a criança acabou por faltar, não sendo possível verificar os efeitos das estratégias delineadas.

2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A instituição onde decorreu a PESEP pertence ao concelho do Porto, integra um agrupamento de escolas que oferece respostas ao nível da EPE e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e é de carácter público. O edifício, de apenas um piso, insere-se numa zona urbana bastante movimentada e, apesar de estar envolvido por um espaço exterior considerável, o mesmo está revestido maioritariamente por cimento, existindo apenas pequenos canteiros com terra e árvores de grande porte que, pela sua dimensão, se tornam impossíveis de constituir um desafio às brincadeiras das crianças. Além disso, embora a escola esteja rodeada por espaço exterior, quando todas as crianças da escola o usam em simultâneo, o mesmo é condicionado por assistentes técnicas por forma a que as crianças da EPE não se misturem com as crianças do 1.ºCEB.

Já no interior, era possível observar uma entrada com informações institucionais e troféus nas paredes, refletindo o envolvimento da comunidade educativa em diferentes atividades. Nesta área estava também presente uma secretária onde era possível encontrar uma caixa de primeiros socorros e duas portas, uma que levava a duas salas de EPE contíguas, bem como a duas casas de banho, uma destinada aos adultos e outra às crianças. No corredor havia ainda cabides identificados com o nome de cada criança que, assim que chegava, colocava os seus pertences. Pela outra porta, dava acesso à terceira sala de EPE, onde a mestranda realizou a sua PES, assim como a todas as salas do 1.ºCEB. Como referido pela coordenadora, esta sala começou por ser destinada ao 1.ºCEB, contudo houve a necessidade de ser adaptada, permitindo receber mais um grupo de EPE. Assim, a mestranda considera que a distância entre a sala, a casa de banho e os cabides constitui uma limitação, não só do ponto de vista da autonomia, como também da segurança das crianças. Nestas idades é fundamental que os espaços estejam organizados de modo a facilitar a mobilidade autónoma, bem como o acesso rápido a diferentes áreas, sem que isso implique a constante supervisão e grandes deslocações. Deste modo, no caso específico desta sala, a sua localização mais afastada exigia, na maioria das vezes, o acompanhamento de

um adulto, reduzindo momentos de autonomia e interrompendo, por vezes, o curso das experiências pedagógicas. Vendo por outro prisma, esta proximidade entre níveis de ensino pode também favorecer um sentido de continuidade educativa, assim como de pertença ao mesmo projeto pedagógico.

De salientar que o espaço dispunha ainda de áreas partilhadas, tais como o polivalente, a biblioteca e a cantina. Aqui as crianças almoçavam todas no mesmo intervalo. Havia ainda uma sala de professores, uma sala destinada à coordenação da instituição e uma sala de recursos, onde estavam guardados diferentes materiais que podiam ser solicitados.

No que diz respeito aos modelos pedagógicos defendidos pela instituição, salienta-se o Movimento da Escola Moderna (MEM). De acordo com MEM, a sala de atividades deve estar organizada em seis áreas de atividades distintas, sendo elas a área do “faz de conta”, dos brinquedos e dos jogos; a área das atividades plásticas e outras expressões artísticas; a área da carpintaria e construções; a área da biblioteca e documentação; a área da oficina de escrita e reprodução; e a área dos laboratórios de ciências e experiências. Além disso, deve também possuir uma área central, denominada de área polivalente (Formosinho, 2020). Contudo, é importante clarificar que cada educador pode e deve adaptar tendo em consideração os interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, a sala de atividades onde a mestranda desenvolveu a PESEP tinha uma área da expressão plástica e construções com material reciclável, seguindo-se a área da pintura, a área do “faz de conta”, a área das ciências, a área da biblioteca, escrita e computador, a área das construções, a área da matemática e a área polivalente.

Começando pela área da expressão plástica e construções com material reciclável, havia um móvel menor, com cestos abertos, onde estavam guardados uma diversidade de fios de lã e algodão, bem como fitas de papel, vulgarmente chamadas de serpentinas. Seguiu-se a área da pintura, onde estava o cavalete que, dada a sua dimensão, possibilitava que duas crianças o usassem ao mesmo tempo. Este espaço dispunha de alguns potes com tinta que eram renovados todas as semanas ou à medida que havia necessidade. Em baixo do cavalete estavam todas as tintas disponíveis, bem como cola branca. Em cima do móvel que estava ao lado do cavalete, encontravam-se diversos materiais de pintura, tais como lápis de cor, lápis de cera, marcadores, esponjas, pincéis para tintas e para cola branca, aguarelas, espátulas e facas para manipulação de

pasta de moldar, plasticina e barro. Ainda em cima deste móvel estavam três divisórias, uma com folhas de rascunho, outra com folhas coloridas e outra com folhas brancas. Neste móvel havia ainda uma diversidade de gavetas etiquetadas, nomeadamente com tampas, rolhas e botões, revistas, plasticina, trabalhos por terminar, colas e fitas-cola, copos e garrafas de plástico, tecidos, caixas de ovos e rolos de papel, bocados de cartão que auxiliavam as crianças sempre que queriam fazer construções com materiais reutilizáveis. Na área do “faz de conta”, tal como é defendido pelo MEM, não existia uma tradicional “casa de bonecas”, visto que as crianças deveriam exercer e desempenhar outros papéis, que não obrigatoriamente o de dona de casa, como acontece frequentemente. Assim, o espaço dispunha de mesa, cadeiras, um móvel pequeno de cozinha onde estavam alguns utensílios de cozinha, como garfos, facas, copos, pratos, panelas. Havia ainda um espelho de grandes dimensões, um chariot com uma diversidade de roupas, algumas associadas a fantasias, como a cinderela, abóbora, cão e acessórios como chapéus, boinas e gorros. Ao lado do espelho estava um móvel com gavetas que guardavam mais acessórios como malas, peluches, óculos, lenços, entre outros.

Ao lado da área do “faz de conta” estava a área das ciências onde as crianças podiam explorar ímanes, lupas, objetos de medição, seringas, herbários, óculos com lentes de diferentes cores, pinças, elementos relacionados com a estação do ano vigente e ainda uma diversidade de imagens reais de vários tamanhos com animais.

A área da biblioteca estava composta por um sofá e uma diversidade de livros. À chegada das mestrandas ao contexto, esta área encontrava-se bastante desorganizada, tendo sido, por isso, uma das primeiras preocupações a organização do espaço, nomeadamente através da divisão dos livros por categorias, histórias, lengalengas e rimas, assim como dicionários e enciclopédias. Integradas na mesma área encontravam-se ainda a área da escrita e a área do computador. Na área da escrita, cada criança tinha o seu caderno devidamente identificado. A área do computador foi bastante requisitada numa fase inicial da PESEP, sendo utilizada sobretudo para a exploração de jogos relacionados com rimas.

Seguidamente, surgia a área das construções, também conhecida como fábrica no MEM. Apesar da diversidade de materiais disponibilizada neste espaço, a mestranda reconheceu desde logo a necessidade de o reformular, visto que os materiais ficavam dispostos uns em cima dos outros,

não permitindo que as crianças os visualisassem sem retirarem as camadas (Apêndice B2.4). Aqui encontravam-se cubos encaixáveis, formas magnéticas e formas de flocos de neve.

Na área identificada como sendo da matemática, havia muitos materiais com intencionalidade para além da matemática, encontrando-se misturados com os jogos. Muito embora houvesse vários recursos com potencial matemático dispersos por outras áreas, nomeadamente na prateleira superior da área das construções, era um espaço que as crianças não conseguiam aceder.

Por último, a área polivalente constituía um espaço central e indispensável na sala, dado que era ali que tinham “(...) lugar os encontros do grande grupo, nomeadamente o acolhimento, as comunicações, os balanços diários e as reuniões de conselho (...)” (Cruz et al., 2015, p. 40). Além disso, funcionava também como um espaço de apoio a experiências pedagógicas de pequeno grupo ou individuais. Importa referir que, frequentemente, as crianças deslocavam-se à mesa onde se encontravam os jogos, escolhiam e levavam-no para a área polivalente. Dada a dimensão da mesa da área polivalente, permitia que várias crianças estivessem a fazer atividades diferentes ao longo da mesma.

Esta escola iniciava a sua atividade às 9:00, sendo que no período da manhã a componente letiva terminava às 12:30, e no período da tarde funcionava entre as 13:45 e as 15:15. Após este período, à segunda-feira, as crianças tinham definido no seu horário Expressão Musical, à quarta-feira tinham aula de Judo e à sexta-feira Educação Física. Nos demais dias, as crianças que não fossem embora às 15:15 ficavam ao cuidado da assistente técnica e da assistente operacional nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). As AAAF estavam também disponíveis no período da manhã, entre as 8:00 e as 9:00.

No que concerne à organização do tempo, importa referir que o dia iniciava com o acolhimento em conselho na sala e cada criança marcava a sua presença. Caso desejassem, após marcarem a presença, inscreviam-se no mapa “Mostrar, Contar e Escrever”. Após todas as crianças terem marcado a presença, seguia-se a canção dos bons dias, que nem sempre era a mesma e, posto isto, dava-se início ao momento de “Mostrar, Contar e Escrever” em que cada criança inscrita, numa fase inicial, mostrava aquilo que tinha trazido de casa e era escrito aquilo que a mesma estava a relatar ao mostrar o seu objeto. Este aspeto suscitou na mestrandia alguma reflexão pelo

facto de todos os dias serem mostrados objetos, essencialmente de plástico, que estavam na “moda”, apelando ao consumismo. A título de exemplo a apresentação de bonecos labubus, afastando-se da lógica mais pessoal de contar, por exemplo, uma experiência vivida no dia anterior, o que fizeram depois de saírem da escola. Deste modo, a mestranda tentou, aos poucos, que as crianças se afastassem do objeto que trouxeram de casa e contassem algo que tivesse sido significativo para as mesmas. Após este momento, as crianças que tinham a sua experiência registada ilustravam-na e as demais faziam um desenho livre. Seguia-se o reforço da manhã e, posteriormente, o tempo de recreio, onde as crianças tinham oportunidade de brincar e explorar o espaço exterior (nos dias em que não estivesse a chover). Posteriormente, regressavam à sala, onde começavam por ouvir o “Orelhudo” e dava-se início ao momento de escolha livre, em que cada criança escolhia a área que pretendia explorar. Antes do almoço, aconteciam ainda as comunicações, um tempo de grande grupo em que as crianças mostravam o que tinham desenvolvido nas áreas. Após o almoço, as crianças ouviam uma história, seguindo-se uma atividade previamente planeada pelas educadoras (cooperante ou coadjuvante) ou pelas educadoras estagiárias. Findada a atividade, dava-se início ao último momento do dia, o lanche.

De realçar que à segunda-feira, de quinze em quinze dias, o grupo visitava a horta pedagógica da Quinta do Covelo. Já na primeira quarta-feira de cada mês, deslocavam-se até ao Atelier Claraboia, onde realizavam atividades de expressão plástica. Na sala de atividades, à quinta-feira, acontecia uma atividade de culinária com um grupo de cinco elementos (os grupos foram definidos no início do ano letivo e a cada semana um grupo realizava uma receita nova) e, à sexta-feira, o grupo da culinária daquela semana, escolhia também um livro da área da biblioteca para levar para casa, dando continuidade ao Projeto “Vai e Vem”.

A equipa educativa era composta pela educadora cooperante e uma educadora coadjuvante que estava presente apenas à segunda-feira (todo o dia) e à quarta e quinta-feira (num dos períodos do dia, de manhã ou de tarde), bem como uma assistente operacional, presente na sala de atividades na maior parte do dia e uma assistente técnica, apenas presente entre o final da manhã e o início da tarde. Além disso, importa referir que o professor de educação especial e a terapeuta da fala também estavam presentes na sala em determinados momentos da semana, dando um apoio mais individualizado às crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

O grupo com o qual a mestranda desenvolveu a PESEP era constituído por vinte crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo dez crianças do sexo masculino e dez crianças do sexo feminino. Além disso, 3 crianças estavam referenciadas com NAS, 2 diagnosticadas com um atraso de desenvolvimento global e 1 com uma condição de saúde rara, atrofia muscular espinhal. Importa referir que 2 destas 3 crianças eram não verbais, nomeadamente o D. e o M. C., contudo o M. C. possuía uma particularidade, comunicava através do olhar, ao piscar os olhos, já o C. V., numa fase inicial comunicava exclusivamente em espanhol, contudo, à medida que as mestrandas foram intervindo, reforçavam a necessidade de se apropriar da língua portuguesa. Começou por conseguir pronunciar o nome de cada um dos colegas do grupo e foi evoluindo para palavras mais complexas.

À semelhança do contexto de PESC, a maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, sendo 2 crianças de nacionalidade brasileira e 1 de nacionalidade argentina cuja língua materna era o espanhol. Importa mencionar que, no que toca à faixa etária, era um grupo heterogéneo, contando com 4 crianças com 3 anos, onze crianças com 4 anos e 5 crianças com 5 anos. Contrariamente ao que foi observado em PESC, apenas 5 crianças frequentaram esta escola no ano letivo anterior, tendo estado na mesma sala, ainda que com uma educadora diferente.

No que respeita aos interesses, necessidades e aprendizagens evidenciadas no grupo, importa clarificar que, ao longo do período de observação e intervenção, o grupo revelou algumas mudanças significativas no seu desenvolvimento. Numa primeira fase, tornou-se evidente algo que acabou por surpreender a mestranda, nomeadamente o facto de as crianças quase não formularem perguntas. Esta ausência de questionamento, tão pouco comum na primeira infância, idade em que a curiosidade é abundante, gerou algum estranhamento na mestranda, levando-a a refletir sobre a necessidade de criar dinâmicas mais desafiantes, que envolvessem mais exploração e menos indicações, de modo que cada criança se sentisse confiante para manipular, explorar e questionar. Desta forma, à medida que as rotinas foram ficando mais consolidadas, foram surgindo algumas mudanças no comportamento de algumas crianças, mostrando-se gradualmente mais observadoras e, conseqüentemente, mais questionadoras.

Neste sentido, no domínio da formação pessoal e social, a mestranda reconheceu que o grupo demonstrou uma necessidade transversal de partilhar as suas descobertas, bem como as aprendizagens, algo que foi evoluindo progressivamente à medida que a PESEP se desenvolvia.

Aliado a isto também a participação em experiências pedagógicas de pequeno e grande grupo passou a ser mais significativa e intencional, evidenciando-se um aumento da capacidade de escuta e respeito pela vez do outro. Importa referir que, numa fase inicial, a mestranda privilegiou as dinâmicas de pequeno grupo dada a complexidade sentida ao gerir os momentos de grande grupo. Todavia, a progressiva maturação das crianças e a segurança adquirida na prática pedagógica permitiram que a meio da PESEP já fossem desenvolvidas atividades em grande grupo. Esta evolução comprovou não só uma maior capacidade de autorregulação do grupo, como também um progresso na capacidade de gestão da sala por parte da mestranda, dando origem a momentos de partilha coletivos com elevado nível de envolvimento. Algumas crianças, como o B. R., a M. O. e a Y., mostraram diversos desafios ao nível da autorregulação emocional, sendo necessário na maioria das vezes o apoio e mediação do adulto para gerir as frustrações e os comportamentos subsequentes, tais como reações impulsivas e desajustadas ao contexto e dinâmicas do grupo. Ao longo do processo emergiram outras necessidades, nomeadamente o respeito pelo espaço do outro, a capacidade de manter a atenção nas tarefas propostas, bem como o cumprimento das regras estipuladas nos jogos e nas experiências pedagógicas, aspetos que foram melhorando gradualmente com a prática e a estabilidade das rotinas. Simultaneamente, crianças como a A. A., a B. G., o C. V., a A. M. e o A. G. foram demonstrando alguns progressos no que diz respeito à autonomia, assumindo um papel mais ativo e consciente na sala de atividades.

Já no âmbito da expressão e comunicação, ficou evidente a necessidade de alargar o vocabulário e de reforçar a comunicação oral, em particular em crianças como o G., a Y. e a A. A., sendo que a criação de oportunidades de diálogo, a partilha e a exploração de livros contribuíram para uma evolução gradual. Ainda assim, estes progressos mantiveram-se aquém do esperado para a faixa etária das crianças, pelo que a articulação com as sessões de terapia da fala se revelaram cruciais.

Já no domínio do conhecimento do mundo, importa referir que as crianças evidenciaram um envolvimento crescente na exploração do meio ambiente, promovido essencialmente pelas diversas saídas realizadas. Contudo, este processo de descoberta, embora gradual, também foi revelador de alguns desafios a nível individual. Veja-se a título de exemplo a reação de aversão de algumas crianças ao serem incentivadas a apanhar folhas do chão para colocarem no compostor da horta pedagógica. Esta reação evidencia a importância do contacto com os elementos da natureza, dado que "Os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, permitindo

inúmeras possibilidades de utilização (...)” (Woolley & Lowe, 2013, citado por Bilton et al., 2017, p. 48).

Ao longo deste percurso a mestranda conseguiu ainda perceber a existência de dois interesses evidentes em todas as crianças do grupo, nomeadamente a culinária e as atividades sensoriais. O desenho foi também uma área bastante procurada pelas mesmas, destacando-se não só como forma de expressão, mas também como estratégia de autorregulação durante o momento de “Mostrar, Contar ou Escrever”. Ainda no que diz respeito à área das expressões, a A. M. e a L. apreciavam especialmente a pintura com guaches. Já quanto ao jogo simbólico, este teve um papel importante no dia-a-dia, uma vez que as crianças acabaram por se envolver em narrativas imaginadas, negociações e papéis sociais.

O uso de materiais não estruturados para construções foi fundamental para potenciar capacidades cognitivas e sociais, exigindo das crianças desde a capacidade de antecipação e planeamento até ao exercício da cooperação em grupo. Um desafio para a mestranda foi o facto de as crianças se focarem muito nos manuais de instruções, atuando sobre uma lógica de reprodução. Além disso, apresentavam igualmente alguns conflitos com o grupo de crianças presente no mesmo local. Paralelamente, a descoberta do universo literário revelou-se um foco de interesse especialmente para o I., o R. e o N., cujo envolvimento com os livros fortaleceu a ligação ao imaginário.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada (PES), a intervenção da mestranda foi significativamente influenciada pelos princípios da Metodologia de Investigação-Ação (MIA). Desta forma, foi possível compreender a complexidade do quotidiano educativo, questionar cada decisão e transformar a ação a partir da reflexão. Importa, por isso, clarificar que a decisão de privilegiar a MIA se revelou a abordagem metodológica mais adequada como enquadramento teórico e eixo orientador da prática pedagógica desenvolvida. Esta metodologia entende o contexto educativo como um espaço dinâmico de construção de conhecimento, onde observar, planificar, agir e refletir se articulam continuamente, sustentando o desenvolvimento profissional do/a educador/a (Amado, 2017; Coutinho et al. 2009; Máximo-Esteves, 2008).

A MIA diferencia-se também pelo seu poder de transformação, aliado ao reconhecimento do educador como um profissional reflexivo sobre a sua prática. Deste modo, ao incluir o educador neste processo, é possível aprofundar o conhecimento das dinâmicas do contexto, bem como as interações que nele decorrem (Amado & Cardoso, 2014; Coutinho, 2014; Latorre, 2008). Como destacam os mesmos autores, a IA não tem como finalidade gerar mudanças universais, mas sim compreender e melhorar práticas singulares, considerando as especificidades de cada grupo de crianças, assim como o contexto educativo a que pertencem (Amado & Cardoso, 2014; Coutinho, 2014; Latorre, 2008). Máximo-Esteves (2008) menciona que se trata de um percurso aberto e flexível, possibilitando uma adaptação contínua face às decisões pedagógicas, para que possam ser reajustadas tendo em conta as necessidades emergentes das crianças e as aprendizagens que se vão desenvolvendo. Assim, a IA favorece o desenvolvimento de práticas mais fundamentadas, sensíveis e críticas, adequadas ao contexto educativo.

Neste seguimento, a fase inicial de observação, enquanto momento crucial da investigação-ação, permitiu a identificação da problemática que deu origem ao projeto. Como refere Máximo-Esteves (2008), a observação permite um conhecimento mais profundo do ambiente educativo, possibilitando identificar dinâmicas, interações e pormenores que, muitas vezes, sob um olhar comum, passam despercebidos. Este olhar cuidadoso, acompanhado por registos e reflexões diárias, permitiram que a mestranda reconhecesse interesses, necessidades e aprendizagens. Desta forma, a mestranda constatou que, no contexto da PESC, a observação evidenciou-se mais fluída, devido à harmonia e sintonia que se fazia sentir no quotidiano educativo. Em contrapartida, no contexto da PESEP emergiram mais desafios, relacionados sobretudo com a dinâmica do grupo, a organização do espaço, bem como a definição de regras e do funcionamento das áreas.

Surgiu, então, a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de EPE e de compreender de que forma poderiam ser transformadas com o intuito de potenciar o brincar livre e significativo. Durante o processo, a mestranda verificou que, apesar de o brincar surgir contemplado no projeto curricular do grupo (Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-Escolar, 2025/2026) e integrar a rotina diária, os momentos dedicados ao mesmo eram frequentemente reduzidos e condicionados por intervenções dos adultos, restringindo as possibilidades de exploração autónoma e iniciativa das crianças. Ainda neste processo de observação, verificou-se uma organização dos materiais pouco acessível às crianças, bem como uma forte dependência dos manuais de instruções associados aos jogos de construção. Esta

organização, não só do ambiente, como também dos recursos disponíveis revelou-se limitadora, dado que restringia a diversidade de escolhas e possibilidades de exploração. Por consequência, estas circunstâncias influenciavam negativamente o brincar das crianças, nomeadamente no que toca ao envolvimento, à criatividade e à autonomia durante os momentos de brincar.

Neste sentido, emergiu a seguinte questão de investigação “De que forma diferentes estratégias pedagógicas podem contribuir para aumentar o tempo e o envolvimento das crianças no brincar?”. A partir desta questão, delinearam-se como objetivos: valorizar o brincar como eixo central da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, reconhecendo-o como um tempo efetivamente livre, espontâneo e significativo; promover momentos que favoreçam a autonomia, a exploração e a criatividade, através da organização intencional do espaço, dos materiais e das interações; fortalecer a entreajuda, os vínculos sociais e o sentido de pertença ao grupo, apoiando relações colaborativas e afetivas entre as crianças; analisar e desenvolver competências críticas e reflexivas sobre o papel do/a educador/a enquanto mediador/a do brincar.

Importa ainda clarificar que esta fase de observação foi apoiada pelo instrumento de recolha de dados do projeto EDUPLAY, que orientou a visão da mestrandia de forma sistemática e intencional. Esta ferramenta possibilitou a análise de dimensões relacionadas com a organização do espaço, o funcionamento das áreas de jogo, o acesso e a utilização dos materiais, o envolvimento das crianças, bem como o papel do adulto durante os momentos de brincar (Loizou & Michaelidou, 2025). O recurso a este instrumento do projeto EDUPLAY permitiu assim, uma leitura aprofundada do contexto educativo, contribuindo para a identificação de fraquezas e potencialidades que fundamentaram a definição da problemática e direcionaram as fases posteriores da investigação-ação. Perante tais desafios, a mestrandia sentiu necessidade de recorrer a estratégias diferenciadas, tais como a reflexão partilhada com o par pedagógico, incluindo momentos específicos de pausa e análise conjunta no decorrer do dia, especialmente no período de exploração das áreas. Paralelamente, a gravação em vídeo das experiências pedagógicas propostas, a partir de dois ângulos distintos, possibilitou uma observação e análise posteriores ainda mais detalhadas e aprofundadas. Ao longo de todo o processo, a observação revelou-se imprescindível, permitindo compreender informações sobre o contexto, as rotinas e, principalmente, sobre as especificidades de cada criança. Observar de forma contínua e intencional tornou-se um exercício crucial para adequar a prática educativa às particularidades do grupo, contribuindo para uma ação mais criteriosa e relevante (Parente, 2012).

Neste sentido, com base nas observações realizadas e na análise dos dados recolhidos, surge a planificação que se revela um ponto-chave no trabalho do/a educador/a, permitindo organizar de forma intencional e fundamentada as propostas pedagógicas que se pretendem proporcionar às crianças, sem que este momento prévio seja encarado como algo rígido a seguir, mas sim como um guia que acompanha a ação e dá resposta às necessidades e interesses do grupo (Mesquita-Pires, 2007). Assim, através de um diálogo contínuo e diário com o par pedagógico e respetivas educadoras cooperantes, foram delineadas planificações de carácter flexível, capazes de dar resposta às especificidades dos grupos de crianças. Desta forma, foi de extrema relevância para a mestranda apoiar-se nas áreas de conteúdo das OCEPE, na PESEP e nas áreas de experiência e aprendizagem das OPC, no contexto da PESC.

No âmbito desta abordagem flexível, importa ainda referir que, sempre que possível, foi planeado um dia por semana dedicado à brincadeira livre no período da tarde, momento em que habitualmente aconteciam as propostas planeadas pelo adulto. Esta opção pedagógica possibilitou observar diversos aspetos relevantes no comportamento das crianças, nomeadamente a capacidade de iniciativa e de tomada de decisões. Verificou-se que a maioria das crianças optava por ir buscar jogos ou outros materiais para brincar na mesa e que, no caso de brincadeiras partilhadas, como por exemplo com a massa de farinha, trocavam objetos, faziam pedidos e negociavam, sem haver necessidade de intervenção do adulto. Deste modo, concluiu-se que nestes momentos, ficava evidente a autonomia das crianças, assim como o desenvolvimento de competências sociais e de autorregulação em contexto de brincadeira livre.

Deste modo, uma planificação envolve não só uma reflexão contínua sobre os recursos, o tempo, os materiais e os espaços, como também sobre a vida, os interesses e as aprendizagens de cada criança, reconhecendo-as como protagonistas do seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). Como surge evidenciado no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) o/a educador/a “tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (p. 5573), reforçando a observação como ponto de partida para qualquer intervenção pedagógica.

Por conseguinte, dando continuidade ao ciclo metodológico da MIA, a planificação passou do plano teórico para a ação. A ação correspondeu à implementação, em contexto educativo, das rotinas e das experiências pedagógicas planeadas pela mestranda, assumindo um carácter

dinâmico, flexível e ajustado à realidade vivida. Esta etapa progrediu em concordância com a observação e a reflexão, espelhando a natureza cíclica e interdependente da investigação-ação, em que a planificação direciona a prática sem a controlar de forma rigorosa (Kemmis & McTaggart, 1992).

No decorrer da ação, procurou-se garantir a lógica entre teoria e prática, equiparando a intervenção pedagógica com os valores, crenças e princípios da educação de infância, numa ótica em que a criança é o elemento central (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Simultaneamente, foi elaborada uma recolha sistemática e contínua de dados, através de notas de campo, registos fotográficos, vídeos, gravações áudio e diálogos informais com a equipa educativa, possibilitando um conhecimento intensivo das ações educativas em curso. A utilização de instrumentos de observação, como a Escala de Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005) e a Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), tornou possível a investigação mais rigorosa da qualidade das aprendizagens e da intervenção pedagógica, formando parte fundamental para a avaliação e aperfeiçoamento da prática educativa (Folque, 2012). Paralelamente, as particularidades de cada criança foram tidas em conta, respeitando-se os seus ritmos de desenvolvimento e promovendo experiências educativas diversificadas e inclusivas. Este processo foi sustentado por uma reflexão contínua sobre, na e para a ação, enquanto elemento central da prática pedagógica, tal como defendido por Schön (1983, citado por Coutinho et al., 2009).

A respeito da metodologia de investigação-ação, a reflexão foi essencial no decorrer do processo de investigação, tratando-se de um elemento transversal e estruturante da prática desenvolvida. Logo depois da ação, a mestranda realizou uma reflexão sistemática acerca das experiências pedagógicas realizadas, incorporando situações de reflexão sobre, na e para a ação, o que possibilitou a análise crítica às decisões pedagógicas e aos seus efeitos no contexto (Kemmis & McTaggart, 1992; Schön, 1983, citado por Coutinho et al., 2009).

Este processo de reflexão desenvolveu-se através da construção de narrativas reflexivas, da troca contínua de ideias com o par pedagógico, as educadoras cooperantes e as supervisoras, assim como da apreciação do feedback obtido nos momentos formais e informais de avaliação da PES. Estas dinâmicas favoreceram uma análise mais consciente das opções pedagógicas assumidas e das áreas que careciam de melhoria. Assim, a reflexão possibilitou a aproximação

entre os referenciais teóricos e a prática educativa, confrontando a ação com a realidade concreta (Estrela, 1994) e afirmando-se como um eixo essencial do desenvolvimento profissional ao longo da prática docente (Coutinho, 2014; Rodrigues, 2021).

A dimensão ética da investigação-ação assumiu um carácter transversal ao longo de todo o percurso investigativo, constituindo-se um elemento estruturante de cada uma das suas fases. Este posicionamento baseou-se numa preocupação constante com a salvaguarda da confiança, tal como defendido por Máximo-Esteves (2008) e na valorização da criança enquanto sujeito de direitos e agente competente do seu próprio processo educativo (Sarmiento, 2004). Em consonância com as orientações mais recentes do Código de Ética da European Early Childhood Education Research Association (Bertram et al., 2025), a mestranda orientou a sua ação por uma ética de respeito que abrangeu a criança, assim como a sua família e comunidade, integrando igualmente uma preocupação com a sustentabilidade global e com as implicações sociais da investigação na primeira infância. Ao longo da intervenção, assegurou-se o consentimento livre e esclarecido dos responsáveis legais e, de forma particularmente relevante, o assentimento permanente das crianças. Este assentimento foi confirmado através de uma escuta atenta e sensível às suas expressões verbais e não verbais, garantindo o respeito pelo direito da criança de não participar ou de abandonar as propostas sempre que assim o desejasse (Bertram et al., 2025).

A proteção da privacidade e do anonimato dos participantes foi assegurada de forma rigorosa através da utilização de códigos identificativos, garantindo que toda a documentação pedagógica (nomeadamente registos fotográficos e videográficos) fosse utilizada exclusivamente para fins de aperfeiçoamento da prática e de interesse coletivo, sem colocar em causa a dignidade de cada criança. Esta preocupação vai ao encontro do que é definido na Carta de Ética da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (Moita et al., 2011), que sublinha a necessidade de se respeitar a privacidade, as opiniões e as escolhas de cada criança, reforçando que a investigação nunca se sobrepõe ao seu bem-estar e aos seus direitos. Em síntese, a mestranda adotou uma postura de participatividade dialógica (Caetano, 2019), procurando reduzir desequilíbrios de poder e assegurando que o rigor metodológico e o recurso a instrumentos de apoio permanecessem sempre orientados pelo princípio da proteção e pela salvaguarda do superior interesse da criança.

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

O capítulo apresentado visa expor, de um modo descritivo e reflexivo, as ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de EC e EPE, assim como analisar os resultados obtidos de acordo com os referenciais teóricos e curriculares que suportaram a intervenção da mestranda. Assumindo uma postura investigativa e de observação sistemática, as propostas desenvolvidas surgiram dos interesses, necessidades e especificidades de cada grupo, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas, contextualizadas e centradas na criança. Desta forma, foram selecionadas para análise as experiências que se consideram especialmente ilustrativas do processo formativo da mestranda, permitindo destacar diferentes intencionalidades, estratégias e desafios decorrentes das PES.

Neste sentido, em contexto de EC e EPE, destaca-se o brincar heurístico, desenvolvido em ambas as valências, pela riqueza das explorações proporcionada pelos materiais de fim aberto e pelo foco no brincar livre enquanto meio facilitador da descoberta e construção de conhecimento. Ainda em EC, salienta-se o jogo “Caça às Cores Secundárias” que começou com um interesse manifestado num momento de atenção e cuidado pessoal e resultou na exploração das cores secundárias, dando origem à construção do jogo. Destaca-se igualmente a proposta “Como me sinto hoje?”, centrada na exploração das emoções com recurso a materiais de fim aberto, valorizando a expressão emocional e a criatividade das crianças. Já em EPE, realça-se a proposta “Os rolos que queriam ser outra coisa”, destacando particularmente as explorações que antecederam a transformação dos materiais, valorizando não só a curiosidade das crianças, como também a criatividade e o envolvimento na descoberta dos materiais. Por fim, é apresentada a implementação da MTP, uma experiência que a mestranda considera especialmente marcante por ter sido a sua primeira concretização na prática e ter representado um desafio, dadas as características do grupo em questão.

Assim sendo, além de descrever as experiências pedagógicas, procede-se à sua análise crítica, evidenciando de que forma contribuiram para o envolvimento, bem-estar, evolução e construção de conhecimento das crianças.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE

3.1.1. BRINCAR HEURÍSTICO

A observação atenta das crianças em contexto educativo foi um elemento central da prática pedagógica da mestranda, orientando não só as decisões da mesma, como também a organização das experiências propostas. Desta forma e, tendo em conta estes elementos, a mestranda privilegiou a criação de situações que permitissem a exploração autónoma. Assim, foi partindo desta premissa que se desenvolveram as propostas de brincar heurístico referidas no presente relatório. Neste sentido, foi possível observar de forma meticulosa as explorações das crianças, tendo em conta não só o que desenvolviam individualmente, como também as interações em grupo, os significados atribuídos a cada um dos materiais e o seu envolvimento e bem-estar.

A preparação da experiência envolveu um estudo prévio, não só da autora principal, Elinor Goldshmid, pioneira no desenvolvimento da proposta, como também de outros autores que têm aprofundado o tema, de que é exemplo Paulo Fochi. Além da pesquisa teórica, a mestranda realizou observações e analisou diversas descrições de práticas em diferentes contextos, com crianças de idades distintas.

Deste modo e, tendo em conta a análise do grupo (crianças com 2 e 3 anos e, excecionalmente, 1 criança de 6 anos), foi possível concluir que as crianças se encontravam maioritariamente no estágio pré-operatório, tal como descrito por Piaget, esta fase estende-se aproximadamente dos 2 aos 7 anos. É neste estágio que a criança vai, aos poucos, demonstrando uma capacidade de pensamento simbólico e esta capacidade manifesta-se, entre outros momentos, nas brincadeiras de faz de conta (Papalia & Feldman, 2013).

Com base neste pressuposto, a mestranda planeou explorações distintas em cada tapete. Para tal, contou com a colaboração dos pais das crianças e também com o apoio dos familiares da díade de estagiárias, o que permitiu arrecadar uma boa quantidade e diversidade de materiais (Goldschmid & Jackson, 2023).

Atendendo à necessidade de dividir o grupo, considerou-se mais vantajoso realizar a proposta em dois momentos distintos, tendo sido realizados com uma semana de intervalo. Numa fase inicial, o espaço selecionado foi o refeitório/ polivalente, por ser um local silencioso, sem ruídos ou distrações externas (Fochi, 2023). Apesar de, inicialmente, ter sido colocada em hipótese a realização da atividade no exterior, verificou-se que o pátio do primeiro andar estava em

manutenção. Deste modo, só seria possível utilizar o espaço exterior principal, localizado no rés-do-chão, que era muito movimentado e partilhado por todos os grupos, motivo que levou a díade a não optar por este espaço. Posteriormente, foi comunicado que o pátio do primeiro andar já se encontrava disponível, tendo sido realizada neste espaço a segunda sessão.

Na 1.^a sessão, realizada no polivalente, o espaço foi delimitado com mesas, para garantir que as crianças explorassem apenas aquele espaço. Foram colocados 4 tapetes de espuma eva (Apêndice B1.1.1), cada um com um conjunto distinto de materiais. O conjunto 1 com peças de metal (testos, colheres, formas pequenas), o conjunto 2 com papel reciclado e cortiça (pratos de papel com massa tingida de vermelho e com rolas de cortiça, paleta de ovos), o conjunto 3 com plástico resistente e papel (copos, pratos, taças, potes de especiarias e rolos de papel). Já o conjunto 4 era composto por elementos têxteis e naturais (rolos de cabelo, novelos de algodão de diferentes cores, paus de madeira com fitas de seda e tule penduradas).

Na 2.^a sessão (Apêndice B1.1.2), os novelos foram substituídos por uma cesta com flores cor de laranja (Clívias), acrescentando uma nova dimensão sensorial e “valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26) à proposta. Além disso, como foi desenvolvida no pátio exterior do primeiro andar, não houve necessidade de delimitação do espaço, visto que o mesmo tem dois níveis diferentes, ambos vedados por umas grades, um mais estreito e outro mais largo, onde se optou por desenvolver a sessão de forma a que os tapetes de exploração não ficassem muito próximos.

Desta forma, após a organização do espaço, a díade regressou à sala de atividades para que pudesse explicar às crianças o que iria acontecer. Posteriormente, foi solicitado que 7 crianças se deslocassem com o par pedagógico e a educadora cooperante para o refeitório. A porta do refeitório encontrava-se propositadamente fechada, permitindo reunir o grupo para relembrar algumas regras importantes, nomeadamente a exploração dos materiais de forma serena e cuidadosa. O mesmo procedimento foi adotado na 2.^a sessão, sendo necessário, neste caso, esclarecer que as crianças não poderiam sair do nível onde estavam os tapetes, visto que o grupo do berçário estava a fazer as suas explorações no andar superior.

Neste sentido, as sessões de brincar heurístico proporcionaram um ambiente rico em interações, aprendizagens e manifestações que evidenciam claramente, as áreas de experiência e aprendizagem demonstradas nas OPC. O A., ao bater com uma colher e um testo no chão, na grade e aproximar o ouvido, mostrou interesse pelos sons produzidos, de tal forma que reproduziu o mesmo som duas vezes, evidenciando a utilização do “(...) corpo, sentidos e movimento para

construir conhecimento e compreensão acerca de si, dos outros e do mundo (...)” (Marques et al., 2024, p. 60).

Figura 1

A. a bater com o testo no chão



Já a G. N. demonstrou uma enorme atenção aos detalhes estabelecendo uma comparação entre as duas massas. Após mexer nas massas maiores, deslocou-se até às massas mais pequenas e afirmou “Isto é pequenino” (8 de abril de 2025, nota de campo). Tal como a J. G. que utilizou frequentemente expressões como “Olha C., está um bocado partido” ou “Está tudo enrolado” (31 de março de 2025, nota de campo), referindo-se aos novelos, evidenciando competências na área de comunicação e linguagem. Demonstrou ainda preocupação pela organização, recolocando massas que encontrou no chão nos recipientes correspondentes, e verbalizando “Só falta uma massinha, M. P.” (31 de março de 2025, nota de campo), antes de a recolher e colocar no seu copo.

Por outro lado, como seria de esperar, o faz de conta foi uma constante, o F. recorreu ao sopro para arrefecer a massa que tinha num prato e ainda referiu “Vou pôr no forno” (8 de abril de 2025, nota de campo). O T. e o N. A. fizeram repetidamente bolo de chocolate que começaram por dar a provar à educadora e, posteriormente, ao par pedagógico (Apêndice B1.1.1). Foi possível observar ainda a M. E. e o D. a fazerem o movimento de temperar a comida, após pousarem a taça na mesa.

Figura 2

D. a temperar a comida, enquanto a M. P. mexe o preparado



Já o N. E., apesar de não ter falado, entregou um prato de massa à educadora e, de seguida, foi buscar um testo que utilizou para tapar a massa e, portanto, não deixar arrefecer. Ao longo destes diferentes momentos foi possível perceber que as crianças integravam objetos nas suas pequenas narrativas, tal como descrito nas OPC "(...) explora objetos e faz pequenas construções às quais dá significado inserindo-as em pequenas narrativas (por exemplo, "uma torre"; "os cavalos vão para casa comer") (...) (Marques et al., 2024, p. 77). Ainda que estas experiências possam, à primeira vista, parecer simples, são momentos como este que contribuem para a construção da identidade e da relação com o mundo.

A dimensão das relações, evidente nas OPC esteve presente em diversos momentos, como surge descrito "cria relações e interage com os seus pares e com os adultos (...) (Marques et al., 2024, p. 70), nomeadamente quando a M. E., a M. P. e a J. G. se juntaram para tentar desemaranhar os fios (Apêndice B.1.1.1), denotando a resolução de problemas e persistência face a "(...) desafios que surgem nas suas explorações e brincadeiras experimentando diferentes estratégias, progressivamente mais complexas (...) (Marques et al., 2024, p. 69). Esta dimensão ficou também evidente quando o V. afirmou, ao olhar para o seu copo "O meu já tinha enchido tanto e a G. E. não tinha, vou fazer um bolo para ela" (8 de abril de 2025, nota de campo), mostrando atenção ao outro e capacidade de partilha, como refere Marques et al. (2024, p. 62) "(...) demonstra atitudes crescentes de empatia face aos outros (...) progredindo para a tomada de iniciativa para os confortar (...) (Apêndice B1.1.2). Tal como o N. A. que disse prontamente ao T. "Não T., é para partilhar" (31 de março de 2025, nota de campo) demonstrando "um sentimento de confiança em si próprio e nos outros (faz algo por iniciativa própria, partilha objetos com os outros (...) (Marques et al., 2024, p. 68). Em contrapartida, noutra momento, foi notória a resistência à partilha por parte do T. quando o D. lhe pediu um objeto e ele respondeu rapidamente "Não", denotando a recusa de "(...) algumas escolhas ou propostas por parte de outrem (pares ou adultos)(...)" (Marques et al., 2024, p. 69).

Além disso, acabaram por surgir conflitos sem necessidade de intervenção por parte do adulto, como por exemplo o momento em que o F. retirou repentinamente o cesto do braço da M. C. e a mesma retirou-lhe imediatamente das mãos reforçando "Não, é meu o cestinho" (8 de abril de 2025, nota de campo). O N. A. e o T. enfrentaram também uma disputa pelas massas, que rapidamente ficou resolvida ao irem buscar mais massas. Neste sentido, ficou um pouco evidente a autonomia das crianças na regulação das suas relações (Marques et al., 2024).

A mestranda refletiu ainda sobre a necessidade constante de analisar a prática, nomeadamente quando, na segunda sessão, as crianças começaram a colocar massas dentro do suporte do guarda-sol. A situação foi prontamente resolvida, pedindo que retirassem as massas do interior e colocando um casaco a tapar. No entanto, reconheceu-se que teria sido prudente vedar o buraco com fita-cola, prevenindo este tipo de exploração, que não tinha sido antecipado pelo facto de o objeto estar afastado da área principal.

Em ambas as sessões, quando foi comunicado o término da atividade e iniciada a retirada dos objetos que não estavam a ser utilizados, colocando-os numa caixa, as crianças começaram a ajudar a díade sem que fosse necessário pedir a sua colaboração (Apêndice B.1.1.1). Como refere Araújo (2018, p. 155), “O envolvimento das crianças no momento da recolha e arrumação dos objetos também é passível de eliciar aprendizagens”.

Em suma, esta experiência permitiu à mestranda refletir sobre a importância de planear momentos de exploração livre, onde os materiais de fim aberto assumem um papel crucial, promovendo a autonomia, a criatividade e a curiosidade, que é algo tão natural de uma criança nesta faixa etária. Como defende Fochi et al. (2016, p. 15) “(...) aprender por meio da descoberta é produzir conhecimento, é produzir corpo e subjetividade”. Além disso, reforça a relevância do papel do adulto como observador atento, disponível para ajudar, sempre que for necessário, mas sem interferir em demasia para que a criança descubra por si e construa o seu conhecimento através da experiência.

3.1.2. CAÇA ÀS CORES SECUNDÁRIAS

Tudo começou quando, nos primeiros dias de estágio, a mestranda observou que, no momento de atenção e cuidado pessoal, as crianças demonstravam algum entusiasmo na lavagem das mãos. Apesar de este ser um momento rotineiro e, muitas vezes, apressado para garantir a continuidade da rotina, as crianças mostravam-se verdadeiramente entusiasmadas pela espuma que se formava, comentando entre elas (M. E.: “Olha T. tanta espuma”) (19 de março de 2025, nota de campo). Reconhecendo este interesse como uma oportunidade educativa, a mestranda considerou o momento vivido pelas crianças e decidiu planear uma experiência pedagógica que, partindo desta curiosidade, proporcionasse novas aprendizagens. Neste sentido, nasceu uma proposta que teve como ponto de partida o livro *Bolinha de Sabão* de Rute Cancela, até então desconhecido pelo grupo (Apêndice B1.2). A leitura do livro começou na sala de atividades e a mestranda deu continuidade à proposta no espaço exterior, de modo a permitir a exploração livre e sensorial, onde organizou três

estações, sendo elas a estação da espuma, com duas bandejas cobertas de espuma e formas de metal para manipulação; estação das bolas de sabão, utilizando seis garrafas de plástico cortadas e devidamente protegidas para evitar cortes; estação da pintura com bolas de sabão, recorrendo a seis recipientes de iogurte com tintas de diferentes cores e uma vareta de sopro em cada, bem como quatro folhas brancas para registo das marcas deixadas (Apêndice B1.2).

Ao longo da atividade, observaram-se interações verbais significativas, sobretudo na estação da pintura com bolas de sabão, onde surgiram comentários como “olha o azul ficou roxo” (V.) (2 de abril de 2025, nota de campo) ou “estou a misturar todas” (M. E.) (2 de abril de 2025, nota de campo). Tais enunciados evidenciam processos de observação e comparação, assim como a construção inicial de conceitos relacionados com a mistura de cores. A emergência destes comentários deu origem a uma nova experiência pedagógica, com foco na mistura de cores, partindo do livro *Mistura as Cores*, de Hervé Tullet, um livro ainda desconhecido para o grupo (Apêndice B1.2). Esta obra é bastante interativa e incentiva a exploração das cores secundárias através da mistura das cores primárias.

Figura 3

Espaço preparado para a proposta “Mistura as cores – Uma história que ganha vida”



Reconhecendo-se a relevância da exploração sensorial em contacto direto com a tinta nos primeiros anos de vida, a mestranda optou, nesta proposta, por recorrer a uma abordagem alternativa. Esta decisão prendeu-se com o facto de as crianças do grupo já realizarem com alguma frequência atividades deste carácter, mas sobretudo, com a intenção de dar resposta a uma necessidade específica de uma criança, a J. G., que ficava bastante constrangida e sem vontade de participar em atividades que envolvessem sujar-se. Surgiu, então, a ideia de utilizar sacos com fecho zip, preenchidos com duas cores primárias, para que as crianças pudessem pressionar, massajar e observar a mistura a acontecer em tempo real, sem contacto direto com a tinta. Esta estratégia visava manter a dimensão sensorial da experiência, enquanto se criava um ambiente

seguro e confortável para a participação da J. G.. A expectativa era perceber se, mediante esta apresentação a criança participaria, algo que acabou por não acontecer visto que no dia da proposta estava de férias com a família.

Ao longo da leitura, as crianças foram convidadas a realizar pequenas ações como misturar cores, virar páginas, esfregar os dedos no livro, entre outros aspetos (Apêndice B1.2). Esta experiência revelou-se extremamente envolvente, com expressões de espanto e sons de surpresa sempre que descobriam uma nova página “UAU”. No sentido de dar continuidade à proposta a mestranda sugeriu que as crianças pintassem massas (Apêndice B1.2). Importa referir que as massas pintadas, inicialmente preparadas com corante vermelho e utilizadas nas sessões de jogo heurístico, revelaram-se um recurso de grande interesse para o grupo, todas as crianças exploraram o material com entusiasmo e curiosidade ao longo da proposta. Assim, a observação atenta das sessões permitiu que a mestranda identificasse o potencial das massas como material pedagógico, aliada à necessidade de desenvolvimento da coordenação motora fina por parte de algumas crianças. Foi precisamente a partir destas observações que surgiu a ideia de utilizar novamente este recurso e transformá-lo num jogo de associação de cores, com foco nas cores secundárias.

Foi então altura de pintar massas com as cores secundárias, as cores resultantes das misturas exploradas no livro. Para o efeito a mestranda preparou 6 sacos com fecho zip com as tintas e à medida que chamava as crianças (pares) ia colocando as massas nos sacos para que não se estragassem. Como o processo exigia alguma delicadeza, visto que, se fizessem muita força podiam partir a massa, a mestranda sugeriu que, enquanto aguardavam a sua vez, brincassem nas áreas e, à medida que cada saco estava pronto questionava as crianças se queriam participar. Após todas as massas estarem pintadas, foi necessário garantir a sua preservação. Desta forma, a educadora estagiária colocou película aderente nas bases mais amplas da sala e, com cuidado, retirou as massas dos sacos, assegurando, por um lado, que mantinham a forma e, por outro, que não ficassem demasiado húmidas, comprometendo a utilização futura no jogo (Apêndice B1.2).

Após refletir sobre os materiais a utilizar para o desenvolvimento do jogo, a mestranda recordou que, na mesma semana em que a proposta estava a ser pensada, também se encontrava em fase de conclusão a Eco-Casa. Este projeto, desenvolvido em colaboração com a família e centrado na reutilização de garrafas de plástico recolhidas ao longo do último ano, deu origem a uma estrutura construída integralmente com este material. Por conseguinte, optou-se por dar continuidade a esta

lógica de sustentabilidade, reutilizando as garrafas que sobraram e que, de outro modo, teriam sido descartadas.

Deste modo, foram criados 6 jogos iguais, recorrendo a garrafas de plástico reutilizadas, adaptadas de acordo com as necessidades da proposta. Já a construção das bases foi concretizada com cartão reaproveitado, procurando assegurar estabilidade e resistência, no sentido de permitir uma utilização frequente por parte das crianças. À semelhança dos materiais pedagógicos desenvolvidos em propostas anteriores, foi tido em consideração o reforço da durabilidade e o cuidado estético, através da proteção e impermeabilização do cartão, tornando o material mais resistente e apelativo ao toque e à observação. Seguidamente, foram colados círculos das cores secundárias (verde, laranja e roxo) e, posteriormente, as pontas das garrafas, dando por terminado o processo de execução dos jogos (Apêndice B1.2). Assim, o jogo consistia em identificar a cor da massa e, com recurso a uma mola, transportá-la para a garrafa com a cor correspondente. Esta proposta permitiu aprofundar o trabalho com as cores, aliando motricidade fina e raciocínio lógico à brincadeira.

A apresentação do jogo “Caça às cores secundárias” aconteceu no momento de acolhimento, em contexto de sala de atividades, onde a mestranda convidou cada uma das crianças a experimentar individualmente, tendo ficado agradavelmente surpreendida por todos demonstrarem vontade de participar.

Figura 4

F. a experimentar o jogo “Caça às cores secundárias”



Mais tarde, a proposta foi disponibilizada no espaço exterior, numa mesa onde se encontravam três jogos, cada um com uma mola associada, bem como diversas massas colocadas no centro, promovendo a exploração autónoma por parte das crianças (Apêndice B1.2). Apesar de terem sido desenvolvidos seis jogos, a mestranda optou por disponibilizar apenas três por lhe permitir uma observação mais atenta e pormenorizada de cada criança, bem como o registo das interações.

Tendo em conta o interesse demonstrado, o jogo foi posteriormente incluído na área dos jogos, juntamente com a caixa que a mestranda desenvolveu para o efeito.

Foi neste contexto de exploração livre, sem mais orientações por parte da educadora estagiária, que começaram as primeiras interações espontâneas das crianças com o jogo no espaço exterior. As primeiras crianças a chegar a este espaço foram o V., a M. C. e a M. E. que, ao verem a mesa com os jogos, rapidamente perguntaram “Eu posso?”, tendo a mestranda respondido que sim. Numa fase inicial, mantiveram-se apenas focados naquela experiência que, para eles, ainda era nova, comunicando de forma não verbal através de sorrisos de satisfação ao conseguir agarrar em cada uma das massas e colocá-la no lugar correspondente. Posteriormente, seguiram-se momentos de muita envolvimento verbalizados pela M. C. e pela M. E., entusiasmada com a quantidade de massas que já tinha em cada um dos espaços, a M. C. chamou a atenção da M. E. e disse “M. E., olha o meu”, ao que a M. E. respondeu “Uauuuu, M. C.!”. A M. C. sorriu e disse “Boa, M. E.!”. Neste momento ficou evidente uma relação de reconhecimento mútuo. Entretanto começaram a ouvir um barulho alto e relativamente próximo, ao que a mestranda questionou “O que será?” e a M. E. respondeu “É o senhor a cortar a relva”, mas como o som era tão alto não parecia de cortar a relva e, ao olhar ao fundo reparou nos senhores a trabalharem com uma rebarbadora na casa ao lado. A M. C. e a M. E. reagiram em simultâneo com expressões espontâneas “Tanto barulho!” “O senhor está a fazer!”, ainda assim continuavam a colocar cada massa no respetivo local. A certa altura a M. E. disse “Olha Beatriz já tenho muitas roxas” e a mestranda devolveu-lhe com uma pergunta “Quantas massas roxas tens M. E.” ao que que ela respondeu “Tenho 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7” e a mestranda terminou dizendo “Boa M. E., tens 7 massas roxas”.

Apesar da distração, o grupo manteve-se, de modo geral, envolvido na exploração. Um dos momentos mais curiosos foi quando a M. C., já com várias massas colocadas corretamente, começou a levantar a base do jogo, utilizando-a como instrumento musical. Logo a seguir, a M. E. e o V. imitaram-na, criando uma espécie de percussão improvisada. Esta apropriação livre dos materiais mostrou a capacidade de ressignificação dos objetos por parte das crianças, ampliando o propósito inicial da experiência pedagógica.

Com o decorrer da atividade, a M. C. e o V. decidiram mudar para outras áreas de brincadeira, enquanto a M. E. permaneceu focada por longos períodos. Apesar de nem sempre a mestranda conseguir dar-lhe atenção exclusiva, devido à necessidade de acompanhamento de outras crianças, a M. E. insistia em mostrar os seus progressos, dizendo várias vezes “Olha!”. O seu envolvimento

manteve-se mesmo após a M. C. se aproximar e a convidar "Anda brincar comigo!". Ainda que a M. E. tenha olhado para ela, decidiu continuar concentrada na sua tarefa.

No que diz respeito aos indicadores de bem-estar definidos por Laevers et al. (2005), foi evidente a alegria e satisfação refletidas nas expressões faciais e no tom de voz entusiasmado, o relaxamento e paz interior observáveis na tranquilidade com que manipulavam os materiais, a vitalidade, a abertura a novos desafios e autoconfiança, expressa na partilha espontânea a cada nova realização. Relativamente ao envolvimento (Laevers et al., 2005), observaram-se níveis elevados de motivação, uma atividade mental intensa, bem como satisfação pela exploração autónoma e um impulso exploratório constante, sem distrações mesmo perante convites externos.

Neste sentido, no que concerne às Experiências-Chave de HighScope (Post & Hohmann, 2007) ficou evidente no sentido de si próprio, expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio. Já quanto às relações sociais, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros. No campo do movimento, movimentaram objetos com intenção e coordenação. Enquanto na comunicação e linguagem ouviram e responderam, comunicaram tanto verbal como não-verbalmente, interagindo com o meio. Demonstraram também competências no domínio da exploração de objetos, utilizando diversos sentidos, explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz. Por fim, no domínio do espaço, observaram pessoas e coisas sob várias perspetivas e, no que concerne à noção precoce de quantidade e de número, exploraram agrupamentos e relações numéricas de forma espontânea (Post & Hohmann, 2007).

De acordo com as áreas de Experiência e Aprendizagem presentes nas OPC (Marques et al., 2024), foi possível observar na área de Bem-estar e Saúde, a utilização do corpo, sentidos e movimento para construir conhecimento e compreensão acerca de si, dos outros e do mundo, a (auto)confiança e abertura aos desafios, expressão das emoções e sentimentos de forma verbal e não-verbal, em relação a si e aos outros e a celebração das suas realizações com satisfação. Ao nível da Identidade Pessoal, Social e Cultural revelaram iniciativa e confiança, persistência perante os desafios, interesse em partilhar as realizações com adultos e pares e também o estabelecimento de relações significativas. Na área da Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais, demonstraram atenção aos sons e à linguagem, exploraram objetos e as suas propriedades de forma ativa, atribuindo novos significados às suas brincadeiras. Além disso, utilizaram gestos e palavras para interagir e

envolveram-se em ações onde mobilizaram noções espaciais e quantidades, alinhando objetos, agrupando-os e compreendendo relações entre eles (Marques et al., 2024).

Este momento de exploração autónoma foi também potenciado pela postura da mestranda enquanto profissional em constante aprendizagem, tendo por base a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009). No domínio da sensibilidade, manteve um tom de voz encorajador, fazendo gestos de encorajamento e estabelecendo contacto visual sempre que possível, demonstrou afeto, respeito e empatia, escutou e deu uma resposta a cada criança, valorizando as suas iniciativas e reforçando a sua confiança. No que respeita à estimulação, manteve uma atitude energética e disponível, alinhando as suas respostas às capacidades e interesses das crianças, estimulou o pensamento e a verbalização, e utilizou também linguagem não-verbal. Além disso, promoveu a autonomia, garantindo espaço para que pudessem experimentar, tomar decisões e trilhar o seu próprio caminho.

3.1.3. COMO ME SINTO HOJE?

A proposta “Como me sinto hoje? Exploração das emoções com materiais de fim aberto” emergiu de um processo de escuta e diálogo com a educadora cooperante, no qual foi possível compreender que a temática das emoções já havia sido abordada numa fase inicial do ano letivo, tendo como ponto de partida os livros que as crianças traziam de casa. Por conseguinte e, tendo em conta este interesse prévio do grupo, a mestranda procurou dar continuidade a este trabalho, introduzindo o livro *Vê o Lado Bom* de Clare Welsh (Apêndice B1.3), até então desconhecido pelas crianças. A sua seleção foi intencional, não apenas pelas ilustrações apelativas e repletas de cores vibrantes, mas também pela mensagem que transmite, ao valorizar todas as emoções, incluindo aquelas que, à partida podem parecer menos positivas.

Após a leitura, foram apresentados cartões das emoções, desenvolvidos para este momento (Apêndice B1.3), convidando o grupo a refletir sobre o que cada personagem estaria a sentir. Este momento foi marcado por um elevado envolvimento, evidenciado pelas várias participações, veja-se a título de exemplo a M. P. que ao observar uma das imagens, referiu “Está triste, chorou” (28 de abril de 2025, nota de campo), enquanto o T. apontou para outra personagem e questionou “Por que ele está com medo?” (28 de abril de 2025, nota de campo). Estas verbalizações revelam não só a capacidade de identificação das emoções, como também o interesse e a implicação das crianças nesta fase inicial da proposta.

Posto isto, procedeu-se à divisão do grupo em 2 pequenos grupos, de modo a possibilitar um acompanhamento mais individualizado e uma observação mais atenta. Enquanto um dos grupos usufruía do espaço exterior, o outro permanecia na sala de atividades, trocando posteriormente. A proposta centrou-se na exploração e expressão das emoções, recorrendo aos materiais pedagógicos construídos, nomeadamente os cartões das emoções e os rostos em cartão e ainda o conjunto de materiais de fim aberto selecionados pela mestranda (rolhas, paus, rodas de madeira e cartão, sementes, casca de noz, botões, ráfia, fios de lã e algodão, pedras, paus de canela, folhas, arbustos, flores). A conceção dos materiais pedagógicos teve por base critérios estéticos, funcionais e ergonómicos, assegurando paralelamente a sua adequação à faixa etária, segurança, resistência e diversidade de utilização, conforme o Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997). Os rostos foram desenhados com um formato esquemático, resultante de um longo processo de pesquisa e avaliação de diferentes modelos, de modo a remeter para a figura humana de forma mais realista, respeitando o momento de desenvolvimento da identidade desta faixa etária. Além disso, o molde escolhido apresentava dimensões superiores às do rosto das crianças e até de um adulto, tendo sido escolhido de forma a permitir a livre manipulação e colocação de diferentes materiais, incentivando a criatividade das crianças.

Importa ainda destacar que a seleção e construção destes recursos foram alvo de uma reflexão cuidada, não apenas pela sua função educativa, mas também pelos valores que transportam, especialmente no que concerne à sustentabilidade. Como destaca Marques et al., (2024) a seleção dos materiais “deve ser intencional e tomar em linha de conta critérios de segurança, flexibilidade e abertura à manipulação e exploração, à criatividade e imaginação da criança” (p. 49). Além disso, embora os materiais de finalidade aberta tenham sido preparados e pensados pela mestranda, foram refletidos para permitir a participação ativa das crianças, indo ao encontro da ideia de aprendizagem pela ação defendida por Post e Hohmann (2007). Segundo estes autores, os bebés e as crianças aprendem de forma ativa, através do manuseamento dos materiais ao seu redor. De notar que as peças soltas, como referem Daly e Beloglovsky (2022b) “Têm múltiplas finalidades e não apenas uma só, o que significa que não há uma forma pré-estabelecida de as usar” (p. 3).

Cada cartão foi cuidadosamente desenvolvido, refletindo não só sobre os materiais que fariam mais sentido incluir nas imagens, como também no momento da proposta. A escolha de abordar seis emoções, nomeadamente feliz, triste, assustado(a), preocupado(a), nervoso(a), calmo(a),

resultou de um diálogo intencional com a educadora cooperante e da observação da documentação pedagógica visível na sala, onde estas emoções surgiam frequentemente representadas. Ainda assim, importa referir que, aquando da planificação da proposta não se pretendia que as crianças se limitassem apenas a estas seis emoções. Pelo contrário, a intenção foi sempre valorizar a expressão emocional espontânea de cada criança, permitindo também que representassem livremente o seu autorretrato (Gonçalves, 1991). Apesar de os cartões das emoções estarem expostos no espelho, a mestranda fez questão de dar poucas indicações antes de a atividade começar permitindo que as crianças explorassem os materiais de forma autónoma. Sendo que, no decorrer da atividade foi precisamente isto que aconteceu, o grupo não demonstrou qualquer interesse em associar às emoções. Algumas crianças centraram-se na representação do seu autorretrato, como o T., a M. F. e a M. P., outras optaram por fazer a representação da figura humana completa, como a G. N. e o V., enquanto outras aproveitaram para explorar os materiais de forma espontânea e criativa, é exemplo disso o comentário do H., que ao pegar na rafia, afirmou “Quero fazer um hotel de abelhas” (28 de abril de 2025, nota de campo).

Figura 5

Criação da G. N.



A mestranda reconhece que esta experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais, nomeadamente a capacidade de observar, escutar e interpretar as ações e interesses das crianças em contexto real. Apesar da intencionalidade associada à utilização dos cartões das emoções, verificou-se que estes não suscitaram o envolvimento esperado por parte do grupo, o que exigiu uma atenção redobrada às respostas das crianças e às formas alternativas de expressão que foram emergindo. Perante esta situação, tornou-se necessário reajustar a intervenção pedagógica, não ao nível dos materiais disponibilizados, mas da intencionalidade inicialmente definida, uma vez que o grupo não evidenciou interesse em estabelecer relações com as emoções. Assim, as crianças apropriaram-se dos materiais de formas diversas, orientando a sua ação para outras explorações e representações não antecipadas pela mestranda.

Esta proposta evidencia uma evolução da mestranda no sentido de uma prática mais flexível e responsiva, compreendendo que os interesses das crianças nem sempre coincidem com o previamente planejado. Permitiu, ainda, reconhecer a importância de adaptar a ação pedagógica em tempo real, respeitando o envolvimento efetivo do grupo e não apenas as intenções previamente definidas. Importa salientar que, embora os cartões das emoções não tenham tido o impacto previsto, a ação pedagógica revelou-se positiva ao nível do envolvimento e bem-estar das crianças, particularmente através da exploração livre dos materiais. Os resultados evidenciaram diferentes formas de apropriação da proposta, oscilando entre representações mais centradas na figura humana e momentos de exploração criativa dos materiais. Ainda que tenham sido distintos do inicialmente esperado, evidenciam a relevância de valorizar o processo em detrimento do produto, reconhecendo a importância de respeitar os ritmos e interesses de cada criança. Esta situação constituiu, assim, uma aprendizagem profissional significativa, ao evidenciar que nem sempre o sucesso de uma proposta reside nos materiais concebidos, mas na capacidade de escutar e seguir a criança.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.2.1. BRINCAR HEURÍSTICO

À semelhança da proposta de brincar heurístico desenvolvida no contexto de EC, a diáde de estagiárias optou por, no contexto de EPE, a realizar em 2 pequenos grupos, um com dez crianças e outro com 8. Contrariamente ao contexto de EC, foi possível desenvolver esta proposta no mesmo dia, havendo apenas alguns minutos de intervalo pelo meio, que permitiram ao par pedagógico reorganizar os materiais mais detalhadamente.

A organização do espaço revelou-se novamente um momento crucial da proposta, tendo começado com a decisão de desenvolvê-la na biblioteca. Este espaço foi então requisitado pelas mestrandas, tendo iniciado a sua preparação com uns dias de antecedência. A diáde optou por delimitar o espaço de exploração através de um grande bocado de papel de cenário (Apêndice B2.1). Além disso, foram colocados alguns elementos fora do papel de cenário, mas que ainda assim estavam próximos, o que permitiu que a maioria das crianças fizesse as suas explorações fora do papel e sempre que necessitavam de outros materiais iam buscá-los acima do papel, regressando rapidamente ao espaço externo. Tendo em conta os interesses manifestados pelo

grupo, nomeadamente as construções, a exploração sensorial, o faz de conta e a expressão artística, particularmente a pintura e o desenho, a díade optou por seleccionar uma maior diversidade de materiais. Neste sentido, foram disponibilizados topos de madeira; rolos de papel; rolhas de cortiça; cápsulas de café; copos de iogurte; novelos, paus de madeira; molas de madeira; folhas de papel; guache sólido; latas de metal; folhas; pinhas; castanhas; bolotas, entre outros materiais, organizando-os de forma apelativa.

Figura 6

Espaço preparado para a experiência pedagógica "Brincar Heurístico"



Desta forma, os materiais foram cuidadosamente organizados, tendo sido escolhidas algumas cores tendo em conta o outono, nomeadamente o laranja e amarelo que permitiram delimitar alguns espaços mais pequenos. Estes espaços foram essenciais para organizar alguns materiais de formas diferentes, na diagonal, em curva, em linha reta, no centro. Já o espaço que não continha as folhas coloridas, apesar de parecer que os elementos estavam colocados de forma aleatória, a intencionalidade manteve-se ao colocar pedaços de madeira, rolos de papel e cápsulas empilhadas, potes de especiarias, entre outros. No dia da proposta, apenas foi feito um caminho de folhas que culminava na zona de exploração e foram tapadas as estantes de livros com lençóis para minimizar os estímulos externos, colocou-se ainda música ambiente e um projetor que contribuíram para o espaço ficar ainda mais acolhedor.

Importa referir que antes de entrarem no espaço, as mestrandas reforçaram algumas regras cruciais, nomeadamente o facto de a partilha de objetos dever ser feita através de um pedido verbal, sem nunca retirar repentinamente os objetos da mão dos colegas. Este aspeto foi particularmente tido em conta pelo facto de se observar com frequência na sala de atividades, dando origem a conflitos. Além disso, as crianças foram convidadas a descalçar-se e a emergir no espaço, explorando de forma livre os materiais disponíveis.

No que diz respeito à dinâmica dos 2 grupos, observou-se que, no 1.º, houve um elevado nível de concentração e envolvimento ao longo dos quarenta minutos da proposta. As crianças mantiveram-se focadas nas suas experiências, ficando evidente o interesse e uma participação consistente no decorrer da atividade. Já relativamente ao 2.º grupo, embora também se tenha observado concentração e envolvimento, estes não se mostraram tão lineares como 1.º. Em determinados momentos, alguns elementos começaram a falar mais alto, o que poderá ter contribuído para a desestabilização de outras crianças, levando-as também a falar mais alto e, por isso, criando ruído. Ainda que as mestrandas tenham reforçado a importância de falar baixo e de respeitar o espaço dos colegas, a autorregulação deste grupo evidenciou-se mais desafiante. Torna-se ainda relevante destacar que o contexto anterior à proposta poderá ter motivado estas dinâmicas. O 2.º grupo vinha do espaço exterior, um momento marcado pela agitação, enquanto o primeiro grupo se encontrava na sala, dirigindo-se para a biblioteca após a música dos bons dias, um momento naturalmente mais calmo. Assim, foi realizado um breve momento de refocalização, através de alguns exercícios de respiração profunda, permitindo uma transição mais tranquila para uma atividade que exigia maior concentração. Ainda que a estratégia tenha contribuído para acalmar alguns elementos do grupo, não foi totalmente eficaz, o que denota a relevância de aprofundar outras estratégias para estes momentos, ajustando-as às características e necessidades de cada criança do grupo.

No 1.º grupo, as peças de madeira foram largamente mobilizadas tanto em atividades de construção como em situações de jogo simbólico. O A. G. manteve-se envolvido durante um período significativo na edificação de diferentes estruturas com estes recursos, que mais tarde converteu numa experiência de exploração sonora, percutindo as peças e articulando-as com outros objetos disponíveis.

Figura 7

B. G. a explorar as cápsulas de café e A. G. a explorar os paus de madeira



Por sua vez, o G. recorreu aos mesmos elementos essencialmente para realizar construções e exercícios de encaixe, permanecendo focado no mesmo local ao longo de toda a proposta. Tal comportamento demonstra a capacidade destes materiais para sustentar a concentração individual, a continuidade da ação e a persistência. As cápsulas de café e os copos de iogurte foram utilizados pela B. G. em brincadeiras de faz de conta e desenho, conferindo-lhes novas funções e revelando imaginação na forma como os incorporou na narrativa lúdica.

Também neste grupo, os frascos de plástico com especiarias suscitaram curiosidade ao nível da experimentação sonora, tendo sido explorados pela A. A. para criar sons e ritmos (Apêndice B2.1). Paralelamente, a M. L. e a C. recorreram a paus de madeira e cordões para desenvolver sequências de movimentos ao som da música de fundo, convertendo estes elementos em objetos associados à ginástica rítmica (Apêndice B2.1). Estes momentos ilustram o modo como os materiais não estruturados favorecem a criatividade, a expressão artística e a comunicação corporal, em alinhamento com a Área da Expressão e Comunicação preconizada pelas OCEPE.

Outro episódio que merece destaque centrou-se na participação da A. A., que revelou um nível de participação significativamente superior ao que costuma manifestar no contexto de sala. No decorrer da atividade, efetuou a contagem de bolotas, experimentou a exploração sonora através de frascos com especiarias e envolveu-se em dinâmicas de expressão motora e dança com a M. L. e C. S.. Ao longo destes episódios, observaram-se atitudes de partilha espontânea de recursos, bem como uma comunicação oral estruturada e compreensível, traduzindo estados de alegria, motivação e disponibilidade para o outro.

Por outro lado, a M. L. distinguiu-se pela mobilização da linguagem verbal em contexto de brincadeira, explicando à A. A. que “na primavera os esquilos comem bolotas” (13 de novembro de 2025, nota de campo), incorporando saberes sobre o meio envolvente na narrativa do jogo simbólico. Este momento ilustra de forma clara a interligação entre a brincadeira e a construção de significados, em consonância com o que as OCEPE preconizam na Área do Conhecimento do Mundo.

Um episódio particularmente relevante ocorreu na interação entre a Y. e o P., que construíram em conjunto uma brincadeira de faz de conta, encenando a preparação de sushi com recurso a peças circulares de madeira, posteriormente apresentadas numa placa também de madeira (Apêndice

B2.1). Durante este momento lúdico, a Y. evidenciou uma postura de partilha e capacidade de negociação pouco frequentes no cotidiano do grupo, disponibilizando materiais e envolvendo espontaneamente outros colegas, designadamente o B. R. e o A. G., sem que se verificassem situações de desacordo. Além disso, antes de entrar em alguma brincadeira dos pares questionava se podia. Esta atitude revelou avanços ao nível da assertividade, da cooperação e da convivência harmoniosa, em consonância com as orientações das OCEPE no âmbito da Formação Pessoal e Social, particularmente no que concerne à construção de interações positivas, empáticas e baseadas no respeito mútuo entre pares.

No 2.º grupo, constituído por 8 crianças, ficou perceptível uma maior inquietação no momento inicial. Apesar disso, identificaram-se períodos de forte concentração e experiências de aprendizagem relevantes. Nomeadamente, o N., recorreu a uma caixa de ovos para recriar a recolha dos mesmos, colocando no seu interior peças circulares de madeira, e utilizou cápsulas de café para simbolizar o jogo dos reis e das rainhas. No decurso desta brincadeira, tornou-se pertinente lembrar a norma da partilha, o que levou o N. a solicitar materiais aos pares, aguardando a sua vez e respeitando a dos outros, evidenciando avanços ao nível da autorregulação.

A L. revelou uma abordagem sensorial atenta, ao agitar nozes e aproximá-las do ouvido para descobrir, através do som, o que poderia estar no seu interior. Esta descoberta ocorreu de modo autónomo e sereno, utilizando os recursos disponíveis sem ocorrência de desentendimentos, o que evidencia a relevância de contextos estruturados e estimulantes na promoção da segurança afetiva e do equilíbrio emocional. Por sua vez, a M. O., em parceria com o R., dedicou-se à realização de construções com tubos de papel e explorou uma caixa transparente na qual identificaram a existência de um inseto, situação que despertou interesse e fomentou a comunicação entre ambos (Apêndice B2.1). A utilização partilhada dos materiais foi mediada pelo pedido oral, demonstrando que a consolidação prévia das normas favoreceu interações mais cooperativas e assentes no respeito mútuo.

De um modo global, a disponibilização de recursos em quantidade adequada e com diversidade significativa favoreceu a diminuição de situações de conflito associadas à posse, promovendo atitudes de partilha e colaboração entre as crianças. Este fator assumiu especial pertinência, considerando que a gestão da utilização dos materiais constitui, de forma frequente, um desafio

no cotidiano da sala. Deste modo, a articulação entre uma seleção criteriosa e intencional dos recursos e a explicitação consistente das normas de utilização possibilitou a construção de um contexto tranquilo, motivador e potenciador de aprendizagens com significado. Esta abordagem encontra-se alinhada com os fundamentos das OCEPE, que reconhecem a importância da experimentação ativa, do jogo espontâneo e do contacto com materiais variados como pilares do desenvolvimento holístico da criança.

Assim, a mestranda concluiu que, ao contrário do que havia observado até então, durante esta experiência, ficou evidente um elevado nível de envolvimento e bem-estar, assim como diferentes estratégias individuais de organização, seleção e experimentação. A ausência de uma função pré-determinada para cada objeto permitiu que cada criança agisse de forma livre, variada e criativa, demonstrando o potencial deste tipo de proposta em detrimento da tendência de brincadeiras moldadas por materiais de fim fechado.

3.2.2. OS ROLOS QUE QUERIAM SER OUTRA COISA

Procurando dar continuidade à ação pedagógica delineada inicialmente, focada na valorização dos materiais de fim aberto, a mestranda optou por envolver, novamente, as famílias no processo. Portanto, foi solicitado que guardassem diferentes tipos de rolos de papel, com o propósito de termos uma diversidade de materiais possíveis de serem explorados e transformados. Além de favorecer a relação escola-família, este pedido reforça a intenção de contrariar a lógica de consumo evidenciada desde logo, promovendo uma maior consciência sobre as possibilidades educativas presentes em materiais simples do cotidiano. Tal como referem Lopes da Silva et al. (2016, p. 26), “A utilização de material reutilizável (...), bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade”. Desta forma, a recolha dos materiais permitiu então criar uma proposta centrada na transformação de rolos de papel.

Relativamente à organização do espaço, a mestranda optou por manter a organização habitual das mesas, dado que a sua ideia era que a proposta fosse desenvolvida individualmente. Assim, dispôs os diferentes rolos num caminho ao longo da mesa, colocando-os na vertical e intercalando maiores com mais pequenos. Esta organização procurou destacar as diferenças de tamanho,

criando uma sequência visual (Apêndice B2.2). Além disso, a disposição possibilitava que as crianças circulassem ao redor da mesa e explorassem livremente os materiais, podendo comparar alturas, experimentar possíveis encaixes, construir estruturas ou até reorganizar alguns elementos.

Figura 8

Espaço preparado para a proposta "Os rolos que queriam ser outra coisa"



A proposta teve início com a leitura da história *O dia em que os lápis desistiram*, na qual o Duarte recebe várias cartas escritas pelos diferentes lápis de cera, enquanto possibilita a reflexão, de forma lúdica, sobre aspectos cruciais para o grupo, de que são exemplo a criatividade, o respeito pelos materiais e a importância de pensarmos além daquilo que muitas vezes nos é imposto (Apêndice B2.2). Após a leitura da história, a mestrandia retirou de um saco uma carta e questionou o grupo para quem seria aquela carta, ao que a M. O. a observar o que estava escrito na mesma, rapidamente respondeu “É para o OA” (5 de dezembro de 2025, nota de campo) e quem será que trouxe esta carta, voltou a questionar a mestrandia. Assim que retirou a personagem do saco, as crianças ficaram visivelmente surpreendidas exclamando quase em uníssono “Uau” e a T. respondeu que a carta tinha sido deixada pelo “Senhor Carteiro” (5 de dezembro de 2025, nota de campo). Desta forma, a mestrandia apresentou o carteiro Rolito que, inspirado pelos lápis da história, decidiu trazer uma carta para o OA (Apêndice B2.2), onde manifestava o seu desejo de ver transformados todos os seus amigos rolos dispostos na mesa.

Neste sentido, a proposta evoluiu para um desafio onde a criatividade assumia um papel central e as crianças foram convidadas a transformar os rolos (Apêndice B2.2). Numa fase inicial, a mestrandia conseguiu observar a maioria do grupo apenas a explorar os rolos, colocando-os nos olhos, nos ouvidos, imitando sons. O N. e o R. aproximaram-se simultaneamente do mesmo rolo, seguraram-no por instantes, ficando evidente o interesse pelo mesmo objeto. Após um ajuste na

forma como o seguravam, conseguiram organizar-se de forma espontânea, o N. colocou uma das extremidades do rolo junto ao seu ouvido, enquanto o R. posicionou a outra junto à sua boca e começou a falar, resultando em gargalhadas sinceras das duas partes. Posto isto, inverteram os papéis, repetindo a mesma ação várias vezes, mas com diferentes tons de voz, ficando evidente não só a compreensão do efeito produzido, como também a intenção comunicativa. Já a T., começou por escolher um dos rolos de maior dimensão, segurando-o com as duas mãos e observando-o de forma atenta. Posteriormente, colocou uma das extremidades na boca e começou a falar com um tom de voz bastante elevado. Ainda assim, após a primeira tentativa, parou, voltou a posicionar o rolo e repetiu o que havia feito anteriormente, aumentando o tom de voz. De seguida, acabou por repetir o mesmo comportamento algumas vezes, causando na mestranda a impressão de que estaria a testar a forma como o som se propagava através do objeto, a sua expressão facial e a intensidade da voz foram dois dos indicadores mais perceptíveis. Num momento distinto, a M. P. pegou num rolo e aproximou-se automaticamente da A. M., fê-lo com cuidado e colocou uma das extremidades junto ao ouvido da colega, posicionando a boca na outra extremidade e iniciou a comunicação através do tubo. Ainda que nos primeiros momentos a A. M. se tivesse mantido imóvel, ficou perceptível a sua atenção ao escutar. Ficou, portanto, evidente a intenção de interação tendo como mediador o tubo que, além de funcionar como facilitador da comunicação também permitiu uma maior proximidade entre os pares. O A. G., por sua vez, ao ter o primeiro contacto com o rolo, explorou-o de forma diferente, em vez de utilizar para comunicar, começou por bater com o mesmo em diferentes superfícies da sala, no chão, na mesa, na parede, percecionando os diferentes sons. Numa fase posterior, experimentou bater com o rolo em diferentes partes do seu corpo, inicialmente na cara, depois nos braços, nas pernas, sempre variando a intensidade dos movimentos. Esta exploração era bastante comum nesta criança, sempre que as propostas tinham uma vertente mais aberta, revelando uma abordagem sensório-motora, centrada na descoberta das propriedades sonoras e táteis dos materiais, assim como na relação entre ação e efeito.

Seguidamente, sem ser necessário quaisquer intervenções da parte da mestranda começaram a surgir criações com bastante significado. A mestranda destacou uma conversa entre o N. e o R. em que o N., ao transformar o seu rolo num bombeiro, questionou "Há bombeiros pretos não há?", ao que o R. respondeu "Sim, quando está de noite eles ficam pretos" (5 de dezembro de 2025, nota de campo). Assim, a observação do N. evidencia não só a capacidade reflexiva, como

também a sua atenção à história, ao recuperar a ideia de o lápis preto estar farto de ser utilizado apenas para contornos. Paralelamente, o C. V. construiu o seu “coquete” (fogete) (Apêndice B2.2), algo pelo qual tem um particular interesse, a T. desenvolveu um “peso de ginástica” (5 de dezembro de 2025, nota de campo) (Apêndice B2.2) e a M. O. criou um gelado, ficando perceptível a diversidade de criações a partir do mesmo material. Já a M. L., ao expressar a intenção de criar uma “senhora Carteira” (5 de dezembro de 2025, nota de campo) (Apêndice B2.2), decidiu que o sítio onde colocaria as cartas seria numa cápsula de café virada ao contrário, depois de ter pensado noutras alternativas que não resultavam, pelo facto de pretender um elemento aberto, demonstrando além da criatividade, alguma capacidade de resolução de problemas.

Em suma, a proposta evidenciou novamente que materiais simples, como os rolos de papel, podem resultar em explorações extremamente ricas quando colocados nas mãos das crianças. Foi através da liberdade de ação que surgiu a diversidade de interações, associadas às descobertas sonoras, à exploração manual e corporal, momentos de comunicação e ainda criações significativas para cada uma das crianças do grupo.

3.2.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) encontra as suas raízes no método de projeto sistematizado por Kilpatrick, que o definiu como um “ato verdadeiramente intencional” (Kilpatrick, 2006, citado por Pinazza & Siqueira, 2017, p. 147), fortemente marcado pela influência do pensamento pedagógico de John Dewey. Na perspectiva de Dewey, o trabalho de projeto configura-se como um percurso reflexivo, ancorado na experiência e na investigação, no qual a aprendizagem emerge da ação deliberada perante situações problemáticas com significado para quem aprende (Pinazza & Siqueira, 2017).

Neste enquadramento, a MTP é compreendida como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, citado por Vasconcelos, 2012, p. 10).

Particularmente valorizada na EPE, esta metodologia incentiva a participação efetiva das crianças na construção das suas aprendizagens (Katz & Chard, 1997), através do desenvolvimento de projetos que nascem dos seus interesses, interrogações e curiosidades. Ao partir das motivações

do grupo, promove-se a construção de conhecimentos com significado, bem como o desenvolvimento da autonomia e da competência para aprender ao longo da vida (Oliveira-Formosinho et al., 2009; Vasconcelos, 2012; Barbosa & Horn, 2008).

O projeto “Por que existem prédios?” foi então desenvolvido em contexto de EPE, todavia, o caminho até à emergência desta questão não foi imediato, tendo sido marcado por um longo processo de observação, tentativa, reflexão e reformulação da prática pedagógica. Apesar da particular atenção aos momentos de “Mostrar, Contar e Escrever”, por acreditar tratar-se de um momento poderoso para a emergência de questões, a mestranda deparou-se com a partilha quase exclusiva de objetos que as crianças traziam de casa. Sendo que as perguntas colocadas eram, na sua maioria, simples, repetidas ou pouco relacionadas com o discurso do colega, revelando algumas fragilidades no que diz respeito à escuta ativa, como denota a seguinte nota de campo

(...) a C. S. trouxe um lápis novo e partilhou com bastante entusiasmo “Eu trouxe um lápis com o labubu, que os meus pais trouxeram de Madrid no fim de semana”. Ainda que tenha referido que o lápis tinha sido trazido pelos pais e que vinha de Madrid, o I. questionou de seguida “Onde compraste o lápis?” e, pouco depois, a M. O. perguntou “Quem te deu?” (27 de novembro de 2025)

Tal como referido na caracterização do contexto de PESEP, constatou-se que a curiosidade do grupo não se manifestava de forma espontânea, facto que gerou algum desconforto na mestranda, dado que existe a crença generalizada que as crianças são seres naturalmente curiosos (Oliveira-Formosinho, 2018). Importa referir que, mesmo quando se recorreu a uma escuta mais intencional, colocando a questão de forma direta “Há alguma coisa que gostassem de saber?”, surgiram apenas 3 questões, 2 das quais colocadas pela mesma criança, num grupo de vinte crianças. Por conseguinte, as perguntas foram “Por que existem prédios?” (B. R.), “Por que somos seres vivos?” (M. O.) e “Por que é que o mundo existe?” (M. O.). Ainda que todas apresentassem potencial de desenvolvimento, revelou-se essencial selecionar uma de forma a dar continuidade ao trabalho por projeto, tendo a opção recaído sobre a questão “Por que existem prédios?”. Tal conclusão resultou da reflexão não só sobre o grupo, mas essencialmente sobre a criança que a colocou. O B. R. demonstrava, em alguns momentos do dia, comportamentos de reatividade, tendo alguns episódios em que agredia os colegas sem motivo aparente. Dada esta realidade, a mestranda refletiu que partir da sua questão poder-se-ia revelar uma estratégia pedagógica intencional,

resultando num acompanhamento mais próximo e individualizado da criança, promovendo a sua participação, reconhecendo a sua voz e reforçando a relação adulto criança.

De acordo com Vasconcelos (2012), a MTP tem início justamente na definição de um problema ou questão resultante do grupo, tendo por base os conhecimentos que as crianças já possuem e aquilo que querem descobrir. Seguidamente à definição da questão-problema (Fase I) torna-se relevante reconhecer a 2.^a fase da MTP, que implica a planificação e desenvolvimento do trabalho e é caracterizada por um planeamento flexível e não linear do processo de investigação (Vasconcelos, 2012). Desta forma, tendo em conta que apenas o B. R. tinha demonstrado interesse pela questão, o mesmo sentiu necessidade de questionar os pares, tendo-o feito durante um momento de escolha das áreas. Assim, a mestranda acompanhou-o neste processo, registando as observações dos colegas, tendo surgido respostas como: “São muito grandes os prédios” (B. R.); “Onde estão os prédios?” (A. G.); “Eles são altos” (P.); “Têm janelas muito grandes” (N.); “Não sei, só sei que quando está partido nós montamos” (I.); “Muitas pessoas andem na rua” (A. M.). Posteriormente, optou-se por elaborar uma tabela (Apêndice B2.3), com algumas questões orientadoras, nomeadamente “O que sabemos?”; “O que queremos saber?”; “Como vamos saber?”; “Como vamos mostrar?”, que permitiram dar continuidade ao trabalho e auxiliaram no planeamento, acompanhamento e registo. As respostas anteriormente registadas foram então organizadas na questão “O que sabemos?”. Após este momento, a díade de estagiárias conversou com o B. R. sobre o que queria saber, tendo resultado nas seguintes observações “Quero saber como fazem os pisos de cima”; “De que são feitos os tijolos?”; “Quem faz?”; “Como chegam ao topo?”; “Que materiais utilizam?”. Seguiu-se a resposta à questão “Como vamos saber?” e rapidamente as mestrandas recordaram o levantamento que haviam feito no início do estágio sobre as famílias das crianças, lembrando-se de que havia uma mãe arquiteta, sendo que o B. R. acrescentou a pesquisa na internet. Dando por finalizada a tabela, o B. R. sugeriu que o projeto fosse apresentado numa varanda, dada esta impossibilidade por a escola não ter varanda, referiu que pretendia apresentar numa janela (Apêndice B2.3).

Surge então a 3.^a fase, a fase de execução, em que as crianças dão início à pesquisa, tendo como ponto de partida a recolha e organização de informação, bem como experiências e observações (Vasconcelos, 2012). Tendo em conta que era a primeira vez do B. R. a desenvolver um projeto foi necessária bastante mediação por parte da díade. Além disso, esta criança nunca tinha feito pesquisa no computador. Desta forma, a mestranda sugeriu a utilização da ferramenta de gravação da voz incorporada no ChatGPT, que permitiu além de falar com a plataforma de inteligência

artificial, a mesma ditar as suas respostas de modo a que o B. R. compreendesse mais facilmente, visto que ainda não sabia ler (Apêndice B2.3).

Além disso, o grupo teve ainda oportunidade de receber em sala a mãe do N., arquiteta de profissão, que além de falar um pouco sobre a sua profissão ajudou a esclarecer as questões colocadas pelo B. R.. Este foi um momento bastante enriquecedor, a mãe do N. levou a sua mascote Akira e alguns materiais que a ajudaram a dinamizar a sessão, nomeadamente, algumas plantas impressas e blocos de madeira que utilizou para simular uma construção (Apêndice B2.3). Começou por referir que um prédio é uma estrutura que resulta de várias etapas, sendo a primeira pensar, só depois de pensar é que surge o desenho das plantas e foi partindo deste pensamento que sugeriu que cada criança do grupo desenhasse um prédio. Algumas crianças optaram por desenhar grandes edifícios, com várias janelas em linha reta e paralelas, evidenciando uma boa dimensão espacial, enquanto outras representaram prédios mais pequenos, distribuindo os elementos de forma menos estruturada, própria da sua etapa de desenvolvimento. Houve ainda quem adicionasse alguns detalhes como as portas, o telhado e até pessoas no interior “Essa daqui sou eu e a mamãe na nossa casa” (M. L.) (13 de janeiro de 2026, nota de campo); “É a janela de casa da avó e a avó está aqui a espreitar” (A. G.) (13 de janeiro de 2026, nota de campo). Posto isto, a mãe do N. recordou que se sucedia a fase da construção e, por isso, propôs que, em pequenos grupos, construíssem os seus prédios. Deste modo, foram colocados alguns materiais de fim aberto, como caixas e rolos, à disposição do grupo para que pudessem fazer os seus prédios. Inicialmente, as crianças começaram por explorar livremente os materiais, empilhando as caixas, encaixando rolos maiores e menores, percecionando diferentes formas de os equilibrar. Algumas tentavam colocar as caixas umas sobre as outras de forma a criar estruturas mais altas, enquanto outras tentavam colocar os rolos tanto na vertical, como na horizontal, percebendo o que acontecia. À medida que o tempo foi passando, foram atribuindo significado às suas construções, referindo, a título de exemplo, que determinadas partes correspondiam a pessoas, janelas, ainda que, por diversas vezes, estes elementos não estivessem representados fisicamente. Neste sentido, este momento evidenciou uma exploração assente na experimentação e na ação, próxima de uma lógica de brincar, na qual as crianças testam possibilidades e constroem significados partindo dos materiais disponíveis.

No que diz respeito à dinâmica de grupo, este momento não foi particularmente marcante, dado que as crianças centraram-se sobretudo nas construções individuais. Já numa atividade anterior, em que a mestrandia optou por organizar pequenos grupos para observar a interação entre os pares, percebeu que a mediação de um adulto por grupo havia sido crucial, visto que antes de os adultos

se distribuírem pelos grupos, as crianças estavam a pensar apenas individualmente, sem ter em consideração os comentários dos pares. Como neste caso não foi possível assegurar o acompanhamento mais próximo, foi sugerido que as crianças realizassem cada uma o seu prédio e, posteriormente, as mestrandas reuniram-nos, dando origem ao prédio do grupo. Neste processo, comparam-se os conceitos iniciais com as novas aprendizagens, promovendo-se uma reflexão sobre “o que sabíamos antes; o que sabemos agora; o que não era verdade” (Vasconcelos, 2012, p.16).

Por fim, a fase IV, de divulgação e avaliação diz respeito ao momento de partilha com a comunidade “a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1.º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente...” (Vasconcelos, 2012, p.17). Assim, o B.R. optou por elaborar um cartaz (Apêndice B2.3) onde expôs as suas descobertas recorrendo ao desenho, escrita, recorte. Importa referir que foi a primeira vez que desenvolveu um projeto e, como tal, confessou não se sentir preparado para apresentar à restante comunidade escolar, ainda assim mencionou a vontade de o apresentar ao grupo. Apesar de se mostrar um pouco envergonhado, fê-lo ao lado da mestranda que lhe foi passando alguma segurança, acabando por ficar um pouco mais à vontade.

Importa ainda destacar que, embora o projeto tenha tido origem na questão colocada por uma criança, o mesmo acabou por assumir progressivamente uma natureza coletiva, envolvendo o grupo de forma distinta no decorrer de cada fase. Ainda que a MTP surja diversas vezes associada a uma dimensão coletiva, importa referir que não é obrigatório que os projetos envolvam todo o grupo, podendo surgir de interesses individuais, desde que sustentados por uma intencionalidade pedagógica clara. Neste sentido, ao longo do processo, o projeto foi incluindo colaborações de outros intervenientes, especialmente das restantes crianças do grupo, que participaram em diferentes momentos, e da família, através da colaboração da mãe do N.. Além disso, resultou num momento de partilha em grande grupo, aproximando-se de uma lógica de construção e divulgação do conhecimento em contexto educativo.

Assim sendo, embora tenha partido de uma iniciativa individual, o projeto acabou por assumir uma dimensão mais alargada, evidenciando a flexibilidade da MTP, bem como a possibilidade de articulação entre interesses individuais e experiências de aprendizagem partilhadas. Simultaneamente, o acompanhamento e atenção individualizada ao B. R. foram cruciais, não só para auxiliar a investigação, como também para promover uma maior autorregulação da criança, denotando-se uma diminuição dos comportamentos desafiantes inicialmente observados.

REFLEXÃO FINAL

A conclusão deste documento marca o fim de um ciclo formativo exigente e profundamente transformador, não só a nível académico, como também profissional e pessoal. Assim, mais do que um exercício de sistematização, o presente RE assume-se como um espaço de reflexão crítica do percurso desenvolvido, abrangendo as decisões tomadas e os desafios enfrentados ao longo da PES.

Neste seguimento, importa referir que a experiência da PESC assumiu um carácter particularmente relevante para a mestranda, não só pelas aprendizagens desenvolvidas, mas também pela preferência da mesma pelos primeiros três anos de vida que já se evidenciava antes do ingresso no Mestrado em EPE. Ainda que tenha tido oportunidade de contactar com diferentes faixas etárias, a mestranda reconhece o seu fascínio pelas primeiras descobertas e aquisições. Este fascínio levou-a a questionar diversas práticas relacionadas com bebés e crianças pequenas, sendo que as reflexões de Emmi Pikler, que já a acompanhavam antes de iniciar a sua formação académica, foram cruciais, contribuindo em larga escala para fundamentar as suas inquietações. Esta abordagem, focada no respeito pela criança, além de a valorizar como um sujeito competente, reforça ainda a importância de um cuidar com base na presença, atenção aos detalhes e qualidade da relação. Momentos de cuidado do dia a dia, de que é exemplo a muda da fralda, passaram a ser compreendidos pela mestranda como uma oportunidade única para promover a segurança emocional, bem como a construção do vínculo adulto-criança. Como refere Tardos (1992), estes momentos, dependendo da forma como o fazemos, podem ser considerados “mau toque”, transformando-se num perigo para a criança, uma vez que não permitem que a mesma se prepare para o gesto em questão, nem se aproxime do/a cuidador/a. Assim, esta perspetiva reforçou a crença de que não podemos reduzir o cuidado à satisfação das necessidades básicas, mas sim entendê-lo também como um ato pedagógico.

Concomitantemente, a mestranda teve a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos relativos à abordagem Pikleriana através da UC de Metodologias Específicas na Educação de Infância, onde foi possível compreender a importância do movimento livre. O respeito pelo ritmo de cada criança, aliado à valorização da autonomia motora e não imposição de posições não adquiridas, revelam uma visão de criança competente, ativa e capaz (Dalledone & Coutinho,

2020). Desta forma, a mestranda acredita que esta percepção exige que se repensem algumas práticas enraizadas, de que são exemplo a gestão do risco e até a escolha do vestuário, que pode interferir com a liberdade de movimento. As batas ou “bibes” que continuam a ser utilizados em contexto de EC e EPE são um destes casos.

Por conseguinte, a experiência em EC revelou-se um espaço de ligação único entre a teoria estudada e a prática pedagógica. Assim, a mestranda consolidou a sua identidade profissional, orientada por uma ética de cuidado baseada na confiança, no respeito e na promoção da autonomia, reforçando também a predisposição natural para trabalhar com crianças nos primeiros três anos de vida.

Também na PESC, a mestranda teve a oportunidade de observar a forma como a educadora cooperante interagiu com as crianças, suscitando-lhe alguma admiração, visto que a mesma optava sempre por lhes devolver as questões que colocavam. Neste sentido, a mestranda sentiu-se inspirada a adotar a mesma postura. Em todo o percurso, esta foi talvez a estratégia que se revelou mais significativa, visto que promoveu a reflexão, o pensamento e a aprendizagem ativa nas crianças. Deste modo, acabou por prolongar a prática até à PESEP, tendo auxiliado na curiosidade das crianças, algo que nas primeiras semanas se manifestava pouco. Assim, ao devolver a questão, abria-se um espaço para a problematização, levantamento de hipóteses e ainda para a autonomia no processo de pensar e entender o mundo. A mestranda reconhece que esta postura revelou-se particularmente relevante em contextos de brincar, sobretudo quando apoiada na disponibilização de materiais de fim aberto, que potenciaram a exploração, a criatividade e a construção ativa de conhecimento pelas crianças. A ausência de uma utilização pré-definida destes materiais permitiu que as mesmas atribuíssem significados próprios às suas ações, reforçando o seu papel como protagonistas do processo de aprendizagem.

Neste caminho, como referido anteriormente, o brincar e a utilização de materiais de fim aberto assumiram-se como elementos fundamentais na construção da identidade profissional da mestranda, deixando de ser uma mera opção metodológica para se afirmarem como uma intencionalidade pedagógica consciente. Tal como defendem Kishimoto (2010) e Piaget (1971, citado por Costa & Ferronato, 2020), o brincar constitui um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando à criança explorar o mundo, atribuir significados e construir conhecimento em interação com os outros e com os objetos. Estas perspetivas foram

progressivamente confirmadas pela prática da mestrandia, sobretudo nos momentos de exploração com materiais de fim aberto, onde ficou perceptível a capacidade de as crianças transformarem, imaginarem e criarem múltiplas possibilidades de ação. Desta forma, o brincar foi desde logo entendido como um espaço rico de desenvolvimento e aprendizagem, onde surgem pensamentos, expressões e relações, reforçando a importância de valorizarmos propostas flexíveis, abertas e centradas na criança. Não obstante, a mestrandia reconhece que este é um caminho em construção, considerando que teria sido pertinente dispor de mais tempo para aprofundar a utilização de materiais de fim aberto, nomeadamente a introdução de peças soltas no espaço exterior, uma estratégia que a literatura demonstra como potenciadora de experiências de exploração mais diversificadas, criativas e desafiantes, e cuja relevância a mestrandia teve a oportunidade de observar em contexto de PESC. Ainda assim, destaca que teria sido igualmente significativo poder explorar esta abordagem no contexto de PESEP, alargando a sua compreensão sobre as potencialidades destes materiais em diferentes realidades educativas.

De outro modo, a mestrandia acredita que o papel de organizadora do espaço e dos materiais foi, talvez, aquele em mais evoluiu ao longo da PES. Tendo sido a primeira experiência em PESC a impulsionadora das melhorias, dado que ficaram evidentes várias fragilidades no que diz respeito à antecipação da proposta, nomeadamente o facto de a atividade não ter sido pensada com a profundidade necessária, havendo a necessidade de ir buscar mais materiais no decorrer da mesma. Por conseguinte, a mestrandia refletiu sobre a relevância de uma planificação intencional, bem como da antecipação de recursos como elementos cruciais da prática pedagógica.

Importa destacar que o cuidado estético é uma das características onde a mestrandia considera que mais se destacou deste o início da PES, estando presente não só na forma de pensar, como também no modo como organizava o ambiente educativo. A acessibilidade dos materiais, a disposição, bem como a seleção de materiais, privilegiando materiais de fim aberto, aliando a simplicidade à coerência visual, refletiram uma crescente consciência do impacto do ambiente nas aprendizagens das crianças. Estes materiais, pela sua natureza não estruturada, foram cruciais na promoção de experiências de brincar mais ricas, abertas e significativas, evidenciando na prática os pressupostos teóricos explorados ao longo da formação. Assim, ao longo deste percurso a mestrandia concluiu que a estética de um espaço não se pode resumir apenas à preocupação visual, mas sim a uma dimensão pedagógica que o reconhece como promotor da autonomia, bem-estar, exploração e curiosidade. Neste sentido, todas as decisões relativas ao

ambiente educativo foram sustentadas por uma intencionalidade bem definida, procurando construir espaços harmoniosos e respeitadores dos interesses e ritmos de cada criança.

Tanto no contexto de PESC, como em PESEP, a mestranda reconhece que a gestão do grupo constituiu a principal dificuldade ao longo do seu percurso. Quanto à EC, a dificuldade tornou-se particularmente evidente devido à faixa etária das crianças, que demonstravam uma necessidade permanente de atenção individualizada, pedindo com frequência a presença de um adulto perto de si. Além disso, no decorrer da realização das atividades em grande grupo, a mestranda identificava a existência de diversas solicitações em simultâneo, dificultando a sua capacidade de observar, registar e acompanhar de forma sistemática todos os acontecimentos. Por outro lado, no contexto de EPE, apesar de as crianças já apresentarem um maior nível de autonomia, o desenvolvimento das experiências pedagógicas em grande grupo revelou-se igualmente desafiante, assumindo, na maior parte das vezes, um carácter desorganizado, em consequência das especificidades do grupo. Não obstante, a mestranda procurou superar esta dificuldade em contexto de PESEP, desafiando-se a planificar e implementar propostas em grande grupo. O seu desenvolvimento só foi possível através da mobilização de estratégias diferenciadas e intencionalmente pensadas. Assim, destacou-se a importância da reflexão partilhada com o par pedagógico, que incluiu momentos específicos de pausa e análise conjunta ao longo do dia, essencialmente durante o período de exploração das áreas. Do mesmo modo, a utilização da gravação em vídeo e áudio das experiências pedagógicas, partindo de dois ângulos distintos, destacou-se uma estratégia crucial, permitindo uma observação posterior mais rigorosa, detalhada e crítica sobre a ação educativa desenvolvida.

Em síntese, o percurso realizado ao longo do mestrado, e em particular na PES, assumiu um papel decisivo na construção da identidade profissional da mestranda, permitindo-lhe articular saberes teóricos e práticos e desenvolver uma postura reflexiva, crítica e intencional. Assim sendo, este momento não representa um término, mas antes a continuidade de um caminho de crescimento sustentado na aprendizagem permanente e na melhoria das práticas, como surge destacado na Lei n.º 46/86 (1986) é crucial a contínua formação profissional “de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimento e de competências profissionais” (p. 3076). Neste sentido, evidencia-se a importância de uma atitude investigativa e sensível, valorizando as relações com as crianças, as famílias e equipas educativas, orientando a sua prática para uma reflexão contínua sobre, na e para a ação (Schön, 2000). Tais aspetos revelam-

se cruciais para a promoção de contextos educativos significativos, respeitadores da individualidade de cada criança e potenciadores do seu desenvolvimento. Neste percurso, o brincar e a utilização de materiais de fim aberto afirmaram-se como eixos centrais da ação pedagógica da mestranda, sustentando práticas que valorizam a autonomia, a criatividade e a construção ativa do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. *Manual de investigação qualitativa em educação*, 187-197.
- Anjos, C., Solano, J., & Moreira, J. A. (1998). *O brinquedo em Portugal: 100 anos do brinquedo português*. Livraria Civilização Editora.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas - Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books.
- Araújo, M. J. (2017). *Diversidades - Educação e Aprendizagens*. A importância do tempo livre para as crianças, pp. 22-27.
- Azevedo, N. (2013). A brincar, crescendo e aparecendo ou o direito de brincar. In Manuscrito não publicado. *Conferência para o grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão*.
- Barbosa, M., & Horn, G. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed Editora
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, II.ª série, número 4, 127-140.
- Bento, M. G. P. (2017). Arriscar ao brincar: análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira De Educação*, 22(69), 385-403.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek & Whalley, M. (2025). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33 (1), 4-18.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

- Brundtland, G. H. (1987). *Our common future world commission on environment and developement*.
- Bulcão, A., Ribeiro, M. & Soares, M. (2014). Cantinho da leitura: construindo a competência leitora. *Revista FIPED*.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (1), 53-72
- Coelho, A. S., & Vale, V. D. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 7(1), 92-104.
- Costa, A. & Ferronato, C. (2020). A infância e o brincar de ontem e de hoje: Uma perspectiva multidisciplinar. *Educação (UFSM)*, 45, e81/ 1-22.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355- 379.
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3(6ª série), 35-52.
- Dalldone, G. C., & Coutinho, A. S. (2020). As contribuições da abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês: Uma análise dos princípios orientadores. *Zero-a-Seis*, 22(41), 47-72.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022a). *Peças Soltas 1: Inspirando o brincar nas crianças*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022b). *Peças Soltas 2: Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- David M. & Appell G. (2013). *Lóczy, una insólita atención personal (3.ª ed)*. Editorial Octaedro.
- Davis, J. (2005). Educating for sustainability in the early years: Creating cultural change in a child care setting. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 47-55.
- Derr, V., Chawla, L. & Pevec, I. (2016). Early childhood urban environmental education. *On the Nature of Cities*. Basalt, CO.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 347-366.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M. & Araújo, S. B. (2021). Prática educativa supervisionada em creche: Uma Experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum*, 6(1), 59-74.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância da Associação dos Profissionais de Educação de Infância*, 90, 12-13.
- Ferreira, D. C. R. R., & Oliveira, D. C. R. R. (2016). A infância do consumo e a expropriação do brincar criativo. *Anais do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas-SEPECH*, 4(2), 197-206.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60.
- Fochi, P. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In: Oliveira Formosinho, J., & Barros Araújo, S. (Orgs.). *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 182-195). Porto: Porto Editora.
- Fochi, P. (2023). *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Fochi, P. S. (2013). Pikler-Lóczy: A Construção de Uma Pedagogia dos Detalhes. In J. Oliveira Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 181- 195). Porto Editora.

- Folque, A. M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5ª série), 5-12.
- Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP): Um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14-19
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (2.ª ed.). Edições Afrontamento.
- Gallahue, D. L., Goodway, J. D. & Ozmun, J. C., (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. AMGH editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos: o Atendimento em Creche* (2ªed). Artmed.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar na creche*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Gonçalves, E., (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Hanscom, A. J. (2021). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hu, H. (2025). Using action research to infuse nature-based loose parts play into the Kindergarten Program. *Early Years*, 45(3-4), 383-399.
- Huggins, V., & Evans, D. (2023). *Educação de infância para a sustentabilidade: Perspetivas internacionais*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes
- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez editora.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, (n.º 90, pp. 4-7).
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings: A Process oriented Self-evaluation Instrument for care settings – manual*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education – University of Leuven.
- Lanz, R. (2024). *A pedagogia Waldorf*. Alma dos Livros.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. (9.ª ed.). Editorial Graó.
- Lemes, R. K., Lopes, A., & Nina, E. (2020). *A importância do brincar para a criança: Educação Infantil e anos iniciais*.
- Loizou, E., & Michaelidou, V. (2025). *Instrumento de observação EDUPLAY para educadores/as em formação inicial*. Universidade de Chipre.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. ME/ DGE
- Louv, R. (2016). *A última criança na natureza*. Aquariana/ Ground
- Marques, A., Azevedo, A., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. ME/ DGE.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora
- Meirelles, D. S., & Horn, M. G. S. (2017). O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo. In S. Albuquerque, J. Felipe & L. Corso (Orgs.), *Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil* (pp. 69-83). Evangraf.

- Mendes, R. L. (2019). O brincar na educação infantil de 5 a 6 anos. *Eventos Pedagógicos*, 10(2), 862-870.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Profedições.
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R. & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI –Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed
- Nascimento, E. P. D. (2012). Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. *Estudos avançados*, 26, 51-64.
- Neto, C. (2017). *Diversidades - Educação e Aprendizagens*. Brincar e ser ativo na escola, pp. 9-17.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nicholson, S. (1971). How NOT to Cheat Children: The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 66, pp. 30-34.
- Oliveira, Z., Mello, A., Vitória, T., & Ferreira, M. (2003). *Creches: Crianças, Faz de conta & cia*. (12.^a ed.). Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-Em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B., *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (pp. 30-70)*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o Futuro*. Artmed Editora.

- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.ª ed.). Artmed.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Penz, D. C. F. (2023). *Sustentabilidade Desde a Infância: Ações Práticas em Educação Ambiental e Alimentar*
- Pinazza, M., & Siqueira, S. (2017). Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando? *Em Aberto*, 30(100), 145–156.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Praveena, S. M., Fong, C. S., & Amaruddin, A. F. (2021). Phthalates in children toys available in Malaysian market: Quantification and potential human health risk. *The Journal of Steroid Biochemistry and Molecular Biology*, 213, 105955.
- Purwanti, A., Rakimahwati, R., Mayar, F., & Utoyo, S. (2025). Fostering Critical Thinking in Early Childhood: An Experimental Study on Loose Parts Media in Kindergarten. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 17(2), 2489–2499.
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-Ação e Análise de Conteúdo: Caso na Formação de Professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 17–39
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades*, 23(2), 176–180.
- Salomão, H. A. S., Martini, M., & Jordão, A. P. M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Portal de psicologia*.
- Sandahl, I. D. (2021). *Brincar à maneira dinamarquesa*. Arena.
- Sardi, M., & Mayar, F. (2023). The Effect of Loose Parts on the Development of Early Childhood Creativity. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 4120–4128.

Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9–34). Edições ASA.

Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, J. (2025). *Deixem-me arriscar: Correr, lutar, trepar, cair!* Cordel d' Prata.

Tardos, A. (2012). Las actividades dirigidas. In Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (3.ª ed., pp. 69–78). Editorial Octaedro

United Nations (2015). *Objetivo 12. Produção e Consumo Sustentáveis*.

Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wajskop, G. (2012). *Brincar na Educação Infantil* (9ª ed.). Cortez Editora

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (1ª ed.). Artmed Editora.

Documentos legais

Decreto-Lei n.º 9-A/2025 do Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025). *Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário e o regime jurídico da formação contínua de professores*. Diário da República n.º32, 1ª Série de 14/02/2025. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da

República n.º92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

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

Despacho Conjunto n.º 258/97 do Ministério da Educação (1997). *Critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*. Diário da República n.º192, 2.ª Série de 21/08/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1428462>

Escola Superior de Educação. (2022). *Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico do Porto. https://www.es.eipp.pt/cursos/crec/CRECEDPREESCOLAR_signed.pdf

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Regulamento n.º 625/2019 (2019). *Regulamento de Frequência e Avaliação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*. Diário da República n.º 151, 2ª Série de 08/08/2019. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/regulamento/625-2019-123813712>

Referências não publicadas

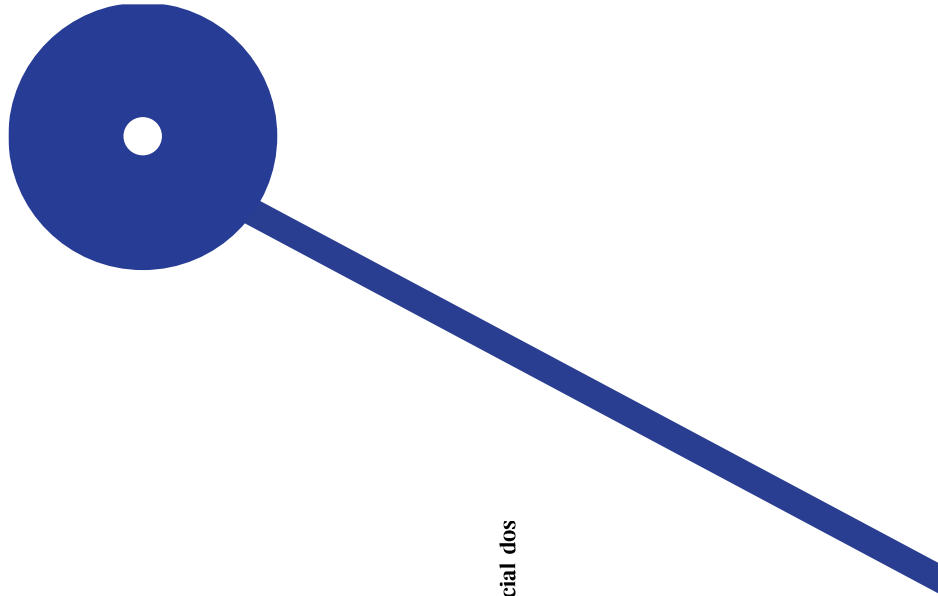
Projeto Pedagógico de Creche (2024/2025)

Projeto Educativo da Instituição de Creche (2023–2026)

Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-Escolar (2025/2026)

APÊNDICES

ANEXOS



Brincar na Educação de Infância: Explorando o potencial dos materiais de fim aberto

Beatriz Machado Pacheco