



Uma janela aberta para o mundo: aprender através do brincar heurístico

Relatório Final de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Cátia Cabaço

Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Portalegre, fevereiro de 2022

Uma janela aberta para o mundo: aprender através do brincar heurístico

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia Marchão, professora coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Cátia Cabaço

Portalegre, fevereiro de 2022

Constituição do Júri

Presidente: Prof.^a Doutora Luísa Maria Serrano de Carvalho

Arguente: Prof.^a Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

Orientadora: Prof.^a Doutora Amélia Marchão

“Brincar é uma forma de aprender.”

Lino de Macedo

Agradecimentos

Concluída esta etapa, tenho de agradecer a todos que me ajudaram a realizar este sonho. Por isso, gostaria de manifestar os meus sinceros agradecimentos a todos os que permaneceram sempre ao meu lado, inspiraram e me ensinaram a lutar até o fim.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer **à minha família**, pelas palavras de afeto e pelo apoio.

Um agradecimento muito especial **aos meus pais**, que me criaram e me ensinaram a ser como sou, a nunca baixar os braços, a encarar a vida com um sorriso e, acima de tudo, por acreditarem em mim e nas minhas competências; por me passarem coragem, força, determinação. Obrigada pelo apoio, pelo carinho, pelo amor e pelo orgulho que têm demonstrado em mim. Obrigada por nunca terem desistido de mim e dos meus sonhos. Sem vocês nada disto teria sido possível!

Ao meu namorado, que ao longo destes meus anos de estudo esteve sempre a meu lado, incentivando e apoiando-me sempre. Obrigado por seres o meu confidente e melhor amigo. Obrigado pela tua paciência e dedicação e nunca teres desistido de mim. O apoio e o conforto foram fundamentais em todos os instantes desta longa caminhada. Obrigado pelo teu amor e por estares sempre ao meu lado.

Aos/às meus/minhas amigos/as, agradecer pela vossa amizade, pelas palavras confortantes e de encorajamento.

À minha orientadora, Professora Doutora Amélia Marchão, por todo carinho e amizade que ao longo deste percurso me deu. Obrigada pela sua força, preocupação, dedicação, disponibilidade, colaboração e profissionalismo.

Aos/Às Professores/as da ESECS-IPP, obrigada por todos os conhecimentos que me transmitiram durante o meu percurso académico, estando sempre ao meu lado e de me inculcaram valores importantes, tanto a nível profissional como pessoal.

Às educadoras cooperantes e às suas equipas pedagógicas, que me aceitaram nas suas salas.

Por fim, mas não menos importante, às “minhas” **crianças**; sem elas nada disto faria sentido. Obrigada por me terem acolhido tão bem, pelos sorrisos e por serem uma das minhas forças para

poder continuar. Convosco tive o privilégio de aprender e partilhar muitas aprendizagens existindo momentos únicos. Um enorme agradecimento pela colaboração, carinho e alegrias.

Obrigada **às minhas duas estrelinhas** brilhantes.

A vocês, Avôs!

Resumo

O presente relatório descreve as experiências vividas em contexto de Creche e Jardim de Infância, na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A partir da Investigação-Ação, refletimos sobre as práticas pedagógicas que propiciam o brincar heurístico, relevando a importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

A Investigação-Ação teve como foco as ações educativas centradas no brincar, sendo que as crianças foram colocadas em “confronto” com diferentes situações, materiais e brincadeiras. Assume-se que com as diferentes formas de brincadeira as crianças se desenvolvem e aprendem, constroem novas aprendizagens e competências.

Este tipo de intervenção nos contextos educativos caracterizou-se pela reflexão e análise das ações educativo-pedagógicas desenvolvidas sobre os dados recolhidos, permitindo que o desenvolvimento das ações dentro da sala se ajustasse às necessidades das crianças, ao longo das várias semanas de intervenção.

Conclui-se que a criança deve participar ativamente no processo educativo e que o adulto, na sua prática educativa, deve intencionalizar o brincar, promover a brincadeira, incluindo o brincar heurístico.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Creche, Brincar, Brincar Heurístico, Aprender.

Abstract

The present report describes the path lived and experienced in the context of Day Care and Kindergarten, during the Supervised Teaching Practice of the Master's in Pre-School Education. From the Research-Action, we reflect about educational practices that value education and learning through heuristic play, and promote play in new ways of learning through the play.

The Action-Investigation focusing on centered educational actions of play, the children being placed in "confrontation" with different situations, materials and play. It is assumed that with different forms of play as children develop and learn, build new learning and skills.

This type of intervention in the educational characters is up by the reflection and analysis of the pedagogical education of the children developed along the actions that allow the context of the children developed, throughout the actions of the room of adjustments within the children.

Its concluded that the child must be actively participate in the education process, and that the adult, in his educational practice, must intentionally play, promote a game including heuristic play.

Keywords: Pre-School Education, Daycare Center, Play, Heuristic Play, Learning.

Siglas e abreviaturas

Siglas:

ATL – Atividades de Tempos Livres

CNE – Conselho Nacional de Educação

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISC – Prática de Intervenção Supervisionada em Creche

PISJI – Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Abreviaturas:

Ed. E. – Educadora de Infância Estagiária

Ed. C. – Educadora de Infância Cooperante

Todas as fotografias contidas neste trabalho são da autoria da autora, garantindo o anonimato e segurança das crianças nas atividades do estudo.

Índice

Introdução	13
Parte I – Enquadramento Teórico	16
1. Educação de Infância em Portugal: anotações legais e curriculares	16
1.1 Contexto de Creche	16
1.2 Contexto de Educação Pré-Escolar	20
2. Brincar e brincadeira heurística	26
Parte II – Projeto de Investigação-Ação	31
1. Percurso(s) e contextos de intervenção	31
1.1 A Investigação-Ação como opção metodológica	31
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados	32
2. Contexto educativo: Creche	35
2.1 Caracterização do estabelecimento educativo	35
2.2 Caracterização da sala de atividades	37
2.3 Caracterização do grupo	38
3. Contexto educativo: Jardim de Infância	40
3.1 Caracterização do estabelecimento educativo	40
3.2 Caracterização da sala de atividades	41
3.3 Caracterização do grupo	43
4. Ação em Contexto	46
4.1 Análise e discussão das atividades desenvolvidas na Creche	46
4.2 Análise e discussão dos resultados das atividades desenvolvidas no Jardim de Infância	48
5. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Intervenção	74
5.1 Contexto de Creche	74
5.2 Contexto de Jardim de Infância	75
Considerações Finais	78
Referências Bibliográficas	80
ANEXOS	84

Índice de Figuras

Figura 1 - Número de crianças da instituição por idades (Creche)	36
Figura 2 - Disposições das crianças por idade e sexo (Creche)	38
Figura 3 - Dispersão das crianças da sala por idade e sexo.....	43
Figura 4 - Observação e exploração dos materiais presentes no cesto	49
Figura 5 - Interações com o cesto dos tesouros.....	50
Figura 6 - Interações com os diferentes materiais.....	51
Figura 7 - Interação com a criança no momento de exploração e brincadeira	52
Figura 8 - <i>Realização do desenho sobre a exploração do cesto dos tesouros</i>	53
Figura 9 - Ilustrações de duas crianças alusivas ao cesto dos tesouros	53
Figura 10 - Exploração da história A Caixa de Min Flyte.....	55
Figura 11 - Apresentação das caixas de papelão	56
Figura 12 - Brincadeira livre com as caixas de papelão	57
Figura 13 - Votação realizada pelas crianças.....	58
Figura 14 - Momento da transformação da caixa de papelão na casa	59
Figura 15 - Conclusão da transformação da caixa numa casa	60
Figura 16 - Brincadeira livre com a casa de papelão	61
Figura 17 - Apresentação do fantocheiro às crianças	62
Figura 18 - Um dos momentos das crianças na pintura do fantocheiro	63
Figura 19 - Fantocheiro concluído	64
Figura 20 - Disposição do espaço com os materiais	65
Figura 21 - <i>Incentivo para a descoberta livre</i>	66
Figura 22 - Exploração dos diferentes materiais/objetos.....	66
Figura 23 - Crianças envolvidas e interessadas na brincadeira explorando os diferentes materiais/objetos.....	67
Figura 24 - Crianças na exploração livre dos materiais disponibilizados	68
Figura 25 - Exploração do fantocheiro e do fantoche pelas crianças.....	69
Figura 26 - Apresentação dos pincéis feitos com elementos da natureza	70
Figura 27 - Pintura e exploração dos pincéis feitos com elementos da natureza	71
Figura 28 - Resultado final da imaginação /exploração dos pincéis da natureza	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Plano de rotinas do contexto de Creche	39
Tabela 2 - Plano de rotinas da sala Jardim de Infância	44
Tabela 3 - Opinião de algumas crianças acerca da capa do livro	55

Introdução

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), incluída no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, emerge o presente Relatório. O Relatório tem como principal objetivo descrever, interpretar e refletir sobre o percurso de investigação-ação realizado em contexto de Creche e de Jardim de Infância.

As ações educativas e pedagógicas realizadas nestes contextos foram sustentadas pela Investigação-Ação (IA), visando melhorar o processo educativo por meio da reflexão consciente e informada sobre as ações. O projeto de IA partiu de um período de observação que nos permitiu perceber, entre outros aspetos, o que faziam, como faziam, o que sabiam o que gostavam, como interagiam e aprendiam as crianças. A observação, associada à reflexão, foi a principal estratégia para recolher informações e tomar decisões educativo-pedagógicas.

Tentámos sempre atender às necessidades, interesses e curiosidades de cada criança, tendo em consideração o seu bem-estar e valores democráticos. Neste sentido, considerámos o brincar nos contextos de Educação de Infância, pois brincar é um meio de aprendizagem privilegiado que pode levar ao desenvolvimento de capacidades horizontais em todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

É no contexto de Creche e de Educação Pré-escolar que a criança vai experienciando inúmeras aprendizagens que lhe permitem crescer com bases sólidas para o seu futuro. Na fase de exploração do mundo que a rodeia, as crianças devem ser incentivadas a experienciar, descobrir e aprender. É, assim, na primeira etapa da Educação Básica, que funciona como complemento da ação educativa da família (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei n.º 5/97), que a criança começa a aprender a tomar decisões, existindo uma maior capacidade para a resolução de problemas, bem como, uma maior autonomia nas suas ações, incluindo no brincar. A criança desenvolve e aumenta a sua curiosidade e criatividade, estabelecendo relações entre aprendizagens e que, conseqüentemente, melhoram as suas capacidades relacionais.

Foi a partir do interesse pelo tema, e da consciência de que o brincar permite que a criança se desenvolva e aprenda, que, surgiu a seguinte questão de partida: *Qual o lugar do brincar heurístico no quotidiano da educação de infância?* No decurso desta questão surgiram os seguintes objetivos:

- Refletir sobre a importância do brincar na educação das crianças mais novas;
- Compreender o lugar do brincar heurístico nas pedagogias da educação de infância;
- Promover oportunidades de brincar heurístico.

Assim, na intervenção em contexto de Creche e Jardim de Infância, desenvolvemos práticas pedagógicas direcionadas para a valorização e curiosidade da criança, desafiando-a a explorar situações e objetos/recursos variados facilitadores de novas aprendizagens, sobretudo através do brincar.

Como refere Neto (2017)

nos dias de hoje, o tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deram lugar ao tempo organizado, planeado e uniformizado. As crianças passam mais tempo fechadas em casa a brincar do que na rua, ao ar livre. A rua é um espaço potencial de jogo que está em desaparecimento progressivo da cultura lúdica infantil. (p. 9)

Crianças que não vivenciaram certas situações, como encontrar outras crianças num espaço livre, onde brincam na terra e na água, inventam jogos espontâneos, acabam por divulgar menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias.

Ainda segundo o autor,

Brincar é para a criança uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir e ter curiosidade de colocar o seu corpo em confronto com situações adversas e de risco controlado. Brincar é treinar para o inesperado. (Neto, 2017, p. 23)

e, por esta mesma razão, os educadores devem respeitar e fortalecer as brincadeiras das crianças, torná-las significativas no seu desenvolvimento pessoal e orientar novas aprendizagens e melhorar o seu desenvolvimento global.

Cada vez mais é importante dar ênfase ao ato de brincar, pois através de comportamentos lúdicos as crianças aprendem mais rápido e de forma natural adquirem os conhecimentos básicos e as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste âmbito destaca-se o brincar heurístico, em que a criança brinca livremente e explora materiais diversificados. Estes materiais devem proporcionar às crianças a experiência e descoberta do mundo que as rodeia, ao mesmo tempo que promovem o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social.

Desta forma, como diz Borges (2021), a exploração dos materiais não estruturados ao longo do ato lúdico proporciona à criança experiências, oportunidades e descobertas. Tal como Fochi (2015), citado por Borges (2021), refere

acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças. (p.131)

Os materiais não estruturados são materiais com infinitas funcionalidades e através da sua exploração podem ter múltiplos significados. Esses materiais são de fácil acesso e possibilitam uma exploração livre e uma descoberta única dando o uso à imaginação e criatividade de cada criança. Estes materiais podem ser usados e explorados muitas vezes tanto a possibilidade de novas brincadeiras e de novas criações.

No que refere à organização do Relatório apresentado, o mesmo está dividido em duas partes primordiais. A primeira diz respeito ao Enquadramento Teórico, no qual evidenciamos a Educação de Infância em Portugal e as suas perspetivas curriculares. Mostramos também o que é brincar e o que é a brincadeira heurística.

Na segunda parte descrevemos a abordagem metodológica que realizámos; referimos teoricamente a metodologia de IA, as técnicas e instrumentos de recolha de dados usados e as suas formas de análise. Caracterizamos os contextos de Creche e de Jardim de Infância onde se efetuou a ação e refletimos sobre os momentos de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da investigação-ação. Ainda no que se refere aos contextos da nossa prática pedagógica, fazemos uma reflexão geral sobre as ações desenvolvidas em cada um deles.

Concluimos este Relatório com as Considerações Finais, em que destacamos os principais aspetos do trabalho realizado e tecemos algumas considerações a partir das análises efetuadas, avaliando toda a cooperação de forma crítica e reflexiva. Seguem-se as Referências Bibliográficas e os Anexos que clarificam o percurso de IA.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Educação de Infância em Portugal: anotações legais e curriculares

Neste capítulo vamos apresentar a Educação de Infância em Portugal, numa perspetiva legal e numa perspetiva curricular.

A Educação de Infância inclui a criança dos zero aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos. A primeira etapa corresponde à educação em Creche e a segunda corresponde à Educação Pré-escolar, que, em Portugal, é habitualmente apontada como a primeira etapa da jornada educativa das crianças. Nas duas etapas coexistem o “cuidar, o educar e o brincar”. Por meio da interação com o mundo físico e social, a experiência de vida de cada criança é promovida e o seu desenvolvimento e aprendizagem vão acontecendo na interação com os outros.

1.1 Contexto de Creche

A **Creche** acolhe crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos de idade e, em decorrência das mudanças socioeconómicas, tem desempenhado um papel preponderante no apoio social e educativo às famílias. Essas instituições proporcionam às crianças momentos de desenvolvimento social e integral, facultando programas educacionais apropriados à sua idade. Como diz Bastos (2018), “em Portugal, a preocupação e investimento nos contextos de Creche e cuidados para crianças nos primeiros três anos de vida é recente, fruto de uma constelação de fatores que diacronicamente condicionou e protelou o enfoque nestes contextos de qualidade e atendimento coletivo” (p. 23).

A Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, alterada pela Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro, foi publicada com o objetivo de promover um melhor ajuste da resposta da Creche às novas exigências sociais, combinando a gestão da qualidade e a segurança da Creche.

Segundo a Portaria, os objetivos da Creche são os seguintes:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;

- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 4.º.)

Ainda com base na análise do mesmo documento legal, refere-se que as atividades e serviços em ambiente de Creche objetivam:

- a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da Creche e desenvolvimento da criança. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 5.º)

O currículo na Creche concentra-se em múltiplas oportunidades de brincar e de explorar, bem como, de experimentação diferenciada que desperta e amplia o mundo da criança.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011) elucida sobre algumas das principais linhas educativas para o currículo da Creche, nomeadamente:

Assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos; Garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança; Proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia são prioridades (...) da creche. (CNE, 2011, p. 47-60)

O educador de infância precisa de incorporar no currículo desafios que despertem as crianças e que lhes deem a oportunidade de brincar, descobrir, experimentar e aprender. Os educadores também devem ter em conta a interação, porque esta é fundamental para o desenvolvimento social e pessoal das crianças. Segundo Madeira (2021),

Para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar, as interações na Creche são extremamente importantes, pois só com estas é que ocorre um desenvolvimento social e pessoal da criança. Deste modo, as crianças implicar-se-

ão com prazer e motivação nas diversas brincadeiras livres e orientadas, que a conduzirão a um processo natural de desenvolvimento global. (p. 24)

Em geral, podemos considerar que a missão das Creches é educar e cuidar. Sabemos que faixa etária dos zero aos três anos é caracterizada por um rápido desenvolvimento e aprendizagem, devendo ser supervisionada e atendida por adultos, que compreendam o seu comportamento e entendam que a Creche é mais do que um espaço e um lugar. O tempo de cuidar e o tempo de educar, em conjunto, promovem o bem-estar e a aprendizagem da criança.

Assim, segundo Portugal (2017)

torna-se possível afirmar que não há forma de cuidar de um bebé ou criança muito pequena sem, simultaneamente, educar e vice-versa. Cuidar/educar de forma responsiva, em sintonia com o bebé ou criança, requer o reconhecimento da importância de relações fortes, securizantes, consistentes e agradáveis, ou seja, envolve atenção à qualidade das relações entre adultos e crianças. Envolve ainda atenção à qualidade dos espaços e recursos materiais existentes nos contextos para bebés e crianças muito pequenas. Falamos de espaços atraentes e confortáveis, tranquilos e, simultaneamente, estimulantes, facilitadores de movimentações amplas, descobertas e explorações diversificadas. (p. 63)

É importante destacar que a Creche deve ter em conta as necessidades e interesses das crianças, nomeadamente: necessidades físicas (alimentação, exercícios, higiene e descanso), necessidades emocionais (vínculos emocionais), necessidades de segurança (clareza, referência, restrição e confiança); reconhecimento de necessidade e afirmação (aceitação, acolhimento, escuta e respeito), necessidade de se sentir capaz (para alcançar objetivos e encontrar desafios), necessidade de sentido e valor (conexão com os outros e com o mundo) (Portugal, 2011).

As rotinas diárias das crianças são a base do ambiente de Creche, e os educadores devem criar uma rotina diária, flexível e dinâmica, que dê oportunidades para que a criança se desenvolva e aprenda de modo natural, num ambiente que favoreça a sua boa integração. Nesse sentido, os dias devem seguir uma “rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 43).

No que diz respeito aos modelos pedagógicos para a Creche, Oliveira-Formosinho (2018) “defende que o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por coincidir um quadro de valores, uma teoria e uma prática” (p. 18).

Os modelos pedagógicos para a Creche devem focar-se nas particularidades das crianças, nos contextos de relacionamento e nos materiais de ensino que sejam sensíveis e responsivos às suas motivações, necessidades e direitos (Araújo, 2017).

Um modelo pedagógico para a Creche deve possuir três propósitos educacionais básicos. Segundo Carvalho e Portugal (2017) esses propósitos são:

- a) Desenvolvimento de uma **Segurança e Autoestima Positiva** relacionado ao domínio de controlo sobre o próprio corpo, comportamento e o mundo; sentido de identidade e de pertencimento;
- b) Desenvolvimento da **Curiosidade e o Ímpeto Exploratório**, que envolve o descobrir que as coisas são positivas e provocar sentimentos felizes;
- c) Desenvolvimento de **Competências Sociais e Comunicacionais**, envolve o desenvolvimento do autocontrolo. (Carvalho & Portugal, 2017, p. 15)

As autoras (2017) reforçam ainda que “O conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e a reflexão crítica permitem identificar as necessidades distintas para as diferentes faixas etárias” (2017, p. 15).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, uma abordagem curricular para a Creche enfatiza quatro eixos pedagógicos, que inspiram a intencionalidade educativa ao longo do quotidiano. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a “Pedagogia aprofunda a identidade de cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (2013, p. 14). A saber,

- Primeiro eixo pedagógico – *o ser e o estar* – foca-se na criação de um clima de bem-estar para crianças e famílias, onde as identidades são bem-vindas e respeitadas, o desenvolvimento da identidade começa com o desenvolvimento da identidade pessoal em relação ao bem-estar;
- Segundo eixo pedagógico – *o eixo do pertencimento e da participação* – é uma pedagogia de laços onde a identificação da pertença à família é ampliada progressivamente à comunidade local e à cultura, ao centro de educação de infância e à natureza;
- Terceiro eixo pedagógico – *o eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens* – define-se numa pedagogia de aprendizagem experiencial onde a intencionalidade é a do fazer, onde se explora, experiencia, reflete-se, analisa-se e comunica-se sendo um processo de aprender e pensar;
- Quarto eixo pedagógico – *o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem* – refere-se à narração das aprendizagens com um suporte à criação do significado das aprendizagens e da intencionalidade de criar interpretação, compreensão, sentido e significado. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)

Nos dias de hoje, podemos constatar uma maior atenção e envolvimento dos profissionais no desenvolvimento da qualidade da educação na Creche, que segundo Araújo (2017), inclui: desenvolver uma imagem de criança ativa e capaz; apostar na centralidade da interação entre adultos e crianças; definir e garantir que a existência da creche seja um ambiente, um espaço material seguro, confortável e intensivo para o ensino-aprendizagem; manter a regularidade e flexibilidade na organização do tempo; apostar na construção de parcerias com as famílias; e dar atenção especial ao processo de observação.

Os educadores necessitam de ter em conta os processos sensoriomotores das crianças. As crianças, ao longo dos seus primeiros três anos de vida são “aprendizes sensoriomotores [que] aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos” (Araújo, 2013, p. 38).

As interações entre adulto-criança são enfatizadas e constituem um aspeto importante da pedagogia. Como "exploradoras", as crianças necessitam descobrir força e coragem nas interações com os adultos em que depositam a sua confiança. Segundo Post e Hohmann (2011) os educadores utilizam quatro estratégias principais para estabelecer e manter relações que promovam, apoiem e respeitem os bebés e crianças em constante mudança. A saber,

- estabelecer diretrizes para promover a continuidade do cuidado;
- estabelecer um clima de confiança com a criança;
- e estabelecer uma relação de cooperação com a criança;
- apoiar os desejos da criança.

Em suma, o ambiente de Creche, é visto como um lugar de bem-estar, um espaço aberto às experiências e interesses das crianças, criando cuidados de educação e efetuando experiências na vida das crianças que incentivem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Assim, deste modo, deve ser incentivada a linguagem, o desenvolvimento físico, a autonomia, as relações com os demais, a coordenação motora, o desenvolvimento sensorial e cognitivo, as funções simbólicas, as comunicações orais e a higiene.

1.2 Contexto de Educação Pré-Escolar

A **Educação Pré-Escolar**, tal como é referenciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro),

destina-se a crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

Os seguintes objetivos estão citados na Lei-Quadro, que é um dos principais documentos legais da Educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º)

Como salienta Vasconcelos, no prefácio das Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) publicadas em 1997 (ME, 1997),

Os objetivos da Educação Pré-escolar contemplam as áreas não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança mas também do desenvolvimento intelectual, humano, expressivo. A criança é considerada, já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática. (p. 13)

Nesse sentido, as crianças devem usufruir de uma educação para a cidadania integral e cultivar o respeito pelas diversas culturas, para que aprendam os valores sociais. Deste modo, é imperativo garantir que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, garantido uma sensação de segurança e bem-estar, enquanto é seguido o seu desenvolvimento e crescimento nas mais diversas

áreas. Também é recomendado incentivar as famílias a participarem nos percursos educativos das crianças.

As OCEPE publicadas em 1997 foram alteradas em 2016, tendo sido publicado um novo documento que orienta os educadores de infância na organização e desenvolvimento da prática docente. As atuais OCEPE

baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (Silva et al., 2016, p. 5)

Centram-se em quatro Fundamentos e Princípios Educativos, a saber:

- 1) *“O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança. As relações e as interações que a criança estabelece com os adultos e outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 8);*
- 2) *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo. O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como um sujeito e agente em todo o processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016, p. 9);*
- 3) *Exigência de resposta a todas as crianças. O acesso à educação é um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades. Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo*

para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. (Silva et al., 2016, p. 9);

- 4) *Construção articulada do saber.* O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. Brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. (Silva et al., 2016, p. 10)

Os educadores de infância devem organizar as suas práticas educativo-pedagógicas tendo em atenção estes fundamentos e princípios e devem refletir sobre as suas práticas para melhorar a qualidade da resposta educacional. Nessa perspetiva, é muito significativo observar e registar para obter informações para avaliar e refletir sobre a prática educativa. Este é um dos processos fundamentais para compreender cada criança, no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo, as informações recolhidas propiciam fundamentos para adequar o planeamento da ação pedagógica, desencadeando um novo ciclo de “Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva et al., 2016, p. 11). Os educadores desempenham um papel importante no processo de aprendizagem das crianças e, articulando as diferentes áreas de conteúdo, devem criar oportunidades para estimular o potencial e as habilidades das crianças.

Os profissionais do jardim de infância devem proporcionar momentos de brincadeira diferentes, porque as crianças podem entender e compreender o mundo ao seu redor enquanto brincam. Brincar, é uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração. (...). O conceito de “brincar” tem sido usado como sinónimo de jogar, ou de atividade lúdica, utilizando-se, por vezes, a expressão “jogo livre” para indicar a sua especificidade. (...). A participação do/a educador/a, desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar, e o jogo da iniciativa da criança. (Silva et al., 2016, p. 105)

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), a perspetiva suplementar entre brincar e aprender está relacionada com o reconhecimento de que as crianças são sujeitos e agentes do processo educativo, o que lhes confere o direito de opinar nas decisões sobre a aprendizagem e de desenvolver o currículo. Em Portugal não existe um currículo oficial / obrigatório. No entanto, as OCEPE são uma

referência para os educadores estabelecerem um currículo, tendo em conta a necessidade de responder a todas as crianças.

Desta forma, as OCEPE são “(...) uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (Silva et al., 2016, p. 13).

Segundo Marchão (2010) a construção e a gestão do currículo requerem a atenção dos profissionais, e o currículo é considerado

um projeto que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes - educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. (p. 55)

Além disso, as OCEPE permitem a realização de um currículo “amplo e adequado, do ponto de vista das crianças e do contexto sociocultural, em que as crianças são encorajadas a escolher e aprender através de experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às “cem linguagens” das crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p. 40).

Oliveira-Formosinho (2007), mencionada por Formosinho (2013), a propósito dos modelos pedagógicos/curriculares para a Educação de Infância, diz que:

Os modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar. Os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacente a essa ação. Um modelo pedagógico pressupõe ainda uma forma de pensar (...). (2013, p. 16)

Marchão (2010, 2012) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), entre outros autores, evidenciam a importância da pedagogia participativa como alternativa à pedagogia transmissiva, referindo também que se deve dar às crianças espaço e tempo para escolher e aprender a tomar decisões em ambientes do mundo real onde as crianças estão totalmente envolvidas.

Os modelos participativos conceptualizam as crianças como pessoas que estão ativamente envolvidas na vida da família, da escola e da comunidade. Baseiam-se na justiça e expõem as diferenças entre as crianças. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) traçam os objetivos do ensino participativo, salientando que as experiências de construção e aprendizagem participativas são uma experiência contínua e interativa, e que a imagem da criança é a de uma pessoa com capacidade e atividade e com motivação para aprender.

No contexto da Pedagogia-em-Participação a construção do ambiente educacional significa viver a democracia continuamente, porque o objetivo principal é consentir e responder a todas as vozes.

O papel dos educadores é organizar o ambiente e observar e ouvir as crianças para compreender e responder às suas necessidades e interesses (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim, importa: prestar atenção e estar atento ao desenvolvimento de cidadãos seguros e confiantes; proporcionar um ambiente favorável à felicidade das crianças; permitir a partilha, a aprendizagem, a curiosidade, a criatividade e momentos de resolução de problemas; e desenvolver competências sociais e de comunicação; desenvolver a autonomia, existindo um sentimento de pertença e conexão com o mundo.

O currículo deve ser orientado por pessoas responsáveis, autónomas e solidárias, que entendem e praticam os seus direitos e responsabilidades, tendo um espírito democrático e crítico, e que no diálogo respeitem o outro (Silva et al., 2016), que experienciam a variedade e os interesses do grupo num espaço aberto de ensino, respeitando a identidade de todos num ambiente onde a brincadeira tem lugar e é entendida como estratégia para a aprendizagem.

2. Brincar e brincadeira heurística

Brincar é uma tarefa que as crianças realizam e a partir da qual constroem conceitos sobre o que as rodeia. Na nossa sociedade, o brincar ou o jogar é considerado sinónimo, e faz parte integrante da construção da personalidade pessoa-criança. Brincar é procurar o risco, explorar o inesperável, viver o momento e procurar segurança. A brincadeira é uma atividade livre e/ou espontânea em que as crianças expressam a sua linguagem através de gestos e atitudes e em que vão dando significados ao seu próprio mundo (Crespo, 2016).

O ato de brincar, para a criança, é de elevada importância. Assim, é essencial que os adultos deixem brincar, considerando esse momento de prazer para as crianças. A importância do brincar é relevante, pois é através do brincar, por exemplo, entre pais e filhos que se começam a criar fortes laços afetivos. A vivência familiar permite à criança uma aprendizagem significativa tendo um impacto claro e forte, sobretudo nas crianças que aprendem as diferentes formas de ser, de ver o mundo e de construir as suas relações com a sociedade.

Brincar produz sentimentos infinitos, como representar, imitar a vida quotidiana e até questões pessoais e sociais, por isso, promove novas experiências através do desenvolvimento e, por consequência uma aprendizagem sempre acompanhada pelo prazer e alegria que o brincar harmoniza.

É uma atividade importante que nos permite crescer e desenvolver nos níveis sociais e pessoais, porque é uma experiência rica que pode amadurecer as crianças. É essencial para a vida da criança, pois permite estabelecer uma conexão entre o mundo imaginário e o mundo real, sendo necessário identificar e utilizar esse instrumento lúdico. O brincar faz parte da vontade da criança, não é algo que seja forçado, logo a criança conseguirá envolver-se completamente na brincadeira e aprender enquanto se diverte.

Brincar contribui para as crianças desenvolverem as suas capacidades, através das suas interações com os outros e com as coisas que a rodeiam. De acordo com a teoria de Piaget, “brincar é uma forma de manipulação do mundo externo para que ele se encaixe nos esquemas de organização atuais de uma pessoa. Daí que a brincadeira tenha uma função vital no intelectual em desenvolvimento da criança e se mantenha [...]” (Máximo & Azevedo, 2004, citada por Oliveira-Formosinho, 2004, p.122).

Santin (2001) destaca que somos os únicos seres vivos que podem simbolizar, o que significa que podemos atribuir valores, significados a objetos ou animais. Desta maneira, nasce um novo brinquedo sendo de uma textura diferente, porque o brinquedo permite “fazer o que quisermos”, mas requer apenas a criatividade e imaginação.

É assim que um cabo de vassoura se pode transformar num cavalo e com ele cavalgar por outros lugares e épocas; pedaços de pano podem transformar-se em capas e acessórios de príncipes e princesas, pedrinhas em comida, cadeiras em carros, crianças em pais, educadores, motoristas e até super-heróis (Correia, 2012). Através destas brincadeiras a criança aprende a expressar-se, embora simbolize alegria, tristeza, medo e emoção da maneira natural e saudável, que alimenta a vida e a rejuvenesce, aproximando-se de si mesma, integrando-se nas suas próprias estruturas internas.

Na descrição sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1991) afirma que esta é "uma situação fantasiosa criada pela criança num mundo imaginário, que pode satisfazer o desejo de que a sua realidade não pudesse ser realizada até agora" (p. 110). Portanto, o brincar é alcançar a imaginação e obter experiências.

Para Vygotsky (1991), o brinquedo desempenha vários papéis no desenvolvimento, como: satisfazer as diversas necessidades das crianças, permitir que elas participem num mundo ilusório, proporcionar estágio de transição entre pensamento e objeto real e permitir que as crianças se controlem melhor porque lidam com conflitos relacionados com regras sociais e controlem melhor os seus próprios impulsos. O autor refere e destaca o valor da brincadeira para o aprender no desenvolvimento infantil, pois brincar possibilita às crianças várias ações tais como, pensar, decidir, experimentar, construir, sentir emoções, descobrir, cooperar, aceitar as regras e competir. Quando uma criança cria um jogo, a sua motivação para jogar vai muito mais além do que simplesmente jogar, a criança vai acabar por se sentir mais valorizada. No entanto, o direito de a criança decidir se quer ou não jogar, é uma condição importante na brincadeira, pois oferece oportunidades para que às crianças sejam autónomas e responsáveis pelas próprias ações.

Crespo (2016), citando Carlos Drumond de Andrade (2015), salienta que "Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste que os meninos não vão à escola, é ainda mais triste vê-los sentados em filas em salas sem ar, fazendo exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem" (p.3).

Devemos encontrar e oferecer momentos distintos às crianças de brincadeiras e brinquedos para não as impedir de testar os seus limites; os adultos devem estar interessados no brincar e perceber as suas reflexões no desenvolvimento global da criança, pois o brincar representa o desenvolvimento da criança em conformidade ao saber-fazer e ao saber-ser, isto é, fortalece capacidades e atitudes que virão a ser úteis em diversas situações do seu quotidiano; desta maneira a criança prepara-se para a vida futura através da brincadeira (Ferreira, 2004).

Segundo Ferreira (2004), a brincadeira desenvolve-se no mundo da criança, descrevendo a percepção da sua realidade, deste modo o brincar acaba por ser realizado de uma forma espontânea e ao mesmo tempo intuitivo, sem nunca esquecer que a criança aprende através das interações com o meio que a circunda. "Brincar seria, assim, um sinónimo de socialização das crianças no mundo adulto, equivalendo essa socialização à preparação para a vida, pela incorporação antecipada, de papéis sociais" (Ferreira, 2004, p.198).

No faz de conta, a criança tem a oportunidade de se tornar naquilo que não é, ou seja, ser aquilo que ela gostaria de ser futuramente através do seu imaginário. É também através do seu imaginário que ela vive as suas fantasias num mundo perfeito para si, imaginando-se como adulto, exercitando-se na compreensão de papéis sociais e poder usar objetos e ações que não foram permitidos de maneira simbólica. Desta forma o momento mágico de brincar e aprender na educação de infância, é importante porque as crianças devem participar e interagir nas brincadeiras, deixando-as divertidas e encantadas enquanto brincam e aprendem.

Elinor Goldschimied, em colaboração com educadoras de diferentes países, desenvolveu um método, que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem das crianças. Como o nome indica, o

brincar heurístico baseia-se no brincar sem brinquedos estereotipados, prevalecendo a exploração e a curiosidade das crianças. A palavra “heurística” deriva do grego *euriski*, que significa descobrir, alcançar a compressão de algo.

Brincar é um comportamento único que só pode levar a uma série de descobertas quando a criança e o brinquedo se tornam elementos constituídos por uma lógica interna, como ressaltam, Goldschmied e Jackson (2007). Segundo as autoras, o brincar heurístico é dar a um grupo de crianças, um grande número de objetos, permitindo que eles brinquem livremente, explorem e criem relações com esses objetos sem a intervenção dos adultos.

Assim, o brincar heurístico permite que as crianças compartilhem momentos únicos, que explorem diversos materiais e que aprendam com eles e sobre eles. Trata-se de explorar materiais simples, levando a criança a brincar e, assim, atribuir diferentes significados e funções a esses materiais-brinquedos. É uma atividade exploratória natural que se torna cada vez mais explícita quando combinada com curiosidade e coordenação olho-mão-objeto. Em geral, a descoberta dos materiais requer o envolvimento de todo o corpo, estimulando a curiosidade sobre os mesmos (Goldschmied & Jackson, 2007).

Exploração e manipulação são atividades que desenvolvem a sua capacidade de concentração e sensibilidade, desenvolvendo assim deste modo, o raciocínio lógico, ampliando a imaginação da criança e a capacidade de interagir enquanto brincar e manipula esses objetos. Neste sentido, beneficiando da observação sobre a criança na relação com os objetos, Goldschmied propôs a brincadeira heurística e o cesto dos tesouros enquanto métodos de aprendizagem para as crianças.

O brincar heurístico disponibiliza o espaço com os materiais onde as crianças se podem movimentar sozinhas até aos materiais. Segundo Goldschmied e Jackson (2007), “(...) é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão as suas próprias ideias e juntarão os seus próprios materiais” (p. 149).

Este método é muitas vezes referido como uma proposta de jogo ou brincadeira livre, pois, como argumenta Araújo (2018), o brincar heurístico visa explorar objetos, despertando a criança para encontrar as hipóteses e características de um material que lhe é oferecido e, assim, brincar livremente.

Como relata Vieira (2020), Goldschmied e Jackson (2007) mencionam que por meio dos objetos fornecidos, as crianças passam por inúmeros processos de observação em que alguns objetos são agrupados, diferenciados de outros, arrumam ou desarrumam, fazem torres, empilham objetos e testam o equilíbrio dos mesmos. Através da manipulação dos materiais, a criança melhora a sua atenção e sua concentração, fortalecendo assim a motricidade fina.

Goldschmied e Jackson (2007), evidenciam que o brincar heurístico traz muitos benefícios para a criança, principalmente para a capacidade da criatividade/imaginação e concentração, ressaltando que, em muitas explorações, as crianças foram observadas e encontravam-se distraídas e envolvidas na ação por cerca de trinta minutos ou mais, conseguindo estar integradas e concentradas.

Uma das características relacionadas com este método é a repetição, pois quando as crianças repetem, podem dominar melhor as suas capacidades o que se torna um exercício de satisfação e autoprazer, tornando essa aprendizagem mais significativa para as crianças.

É importante salientar que este método é uma forma de brincar e explorar, apresentado à criança, mas deve-se sempre respeitar e estimar o interesse da mesma.

Nestas atividades, podemos observar a essência do brincar nas crianças, destacando-se facilmente os seus pontos de interesse.

As atividades de brincar heurístico baseiam-se essencialmente em três modalidades: o cesto dos tesouros; o jogo heurístico; e a bandeja de experimentações. Em comum, as três têm o objetivo de que a criança explore o material e que se possa focar e sentir satisfação na sua própria brincadeira, sem brinquedos estereotipados e adquiridos no mercado. De acordo com Santin (2001, p. 46) “O brinquedo pronto e acabado pede para ser usado dentro das funções a que foi destinado; em hipótese nenhuma desenvolve a imaginação criativa que leva a produzir novas formas e diferentes funções.” Os materiais de fim aberto usados no brincar heurístico potenciam a imaginação, a criatividade da criança, o jogo simbólico e levam-na a atribuir diferentes significados aos materiais/recursos que lhe são disponibilizados ou que a própria criança encontra e usa nas suas brincadeiras.

Assim sendo, o cesto dos tesouros pode ser usado quando uma criança está a meio de uma mudança no desenvolvimento e na autonomia do movimento, permitindo que a criança fique sentada e aproveite e explore o cesto dos tesouros de maneira satisfatória.

Para Araújo (2018), a palavra “tesouro” é escolhida por se tratar de uma brincadeira livre de exploração de objetos do uso quotidiano. Essa variedade de objetos leva a criança a uma exploração rica, proporcionando assim momentos ricos para a aprendizagem e desenvolvimento. “Um cesto de tesouros bem abastecido, oferecido por um adulto atento, pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebé a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e ansioso” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 115).

Goldschmied e Jackson (2007) acrescentam que o cesto dos tesouros oferece uma seleção de vários objetos do dia-a-dia projetados para proporcionar estímulos e garantir uma experiência significativa, pois nesta fase o cérebro da criança está preparado para captar e receber todos os tipos de estímulos oferecidos.

Pode-se concluir que a criança, ao explorar o cesto dos tesouros, realiza muitas ações com os objetos: olha, toca, pega, coloca na boca, abana, atira para o chão, junta ou separa os objetos que lhe interessam, assim como muitas outras ações momentâneas. Goldschmied e Jackson (2007) consideraram que o cesto dos tesouros envolve as crianças em ambientes reais do nosso dia-a-dia, pois é através do uso de objetos do nosso quotidiano que as crianças exploram os materiais para proporcionar experiências significativas para o seu desenvolvimento. O cesto dos tesouros leva as crianças a interagirem umas com as outras porque as mesmas exploram o mesmo cesto.

A qualidade do brincar é promovida através desta estratégia, orientado a criança a adaptar-se a esse desenvolvimento, assim, deste modo, consegue estar focada na atividade durante trinta minutos a uma hora.

No jogo heurístico o grupo de crianças, durante um certo período, está num espaço com vários objetos de diferentes tipos e materiais que possam experimentar e brincar livremente sem a intervenção do adulto. Neste jogo a criança é a protagonista da sua própria aprendizagem. O objetivo do jogo heurístico é incentivar a criança a observar e explorar um grande número de

objetos e materiais como também usar os seus cinco sentidos. Neste jogo não existem erros, pois as ações das crianças determinam o que está certo ou errado.

Neste jogo, o papel do educador é meramente de observador, pois é necessário estar atento e observar como cada criança interage com os objetos disponibilizados, anotando o que lhe parecer interessante. É importante que o jogo heurístico seja realizado num horário em que as crianças estejam ativas, para que possam participar ativamente. Recomenda-se que, no jogo, existam pelo menos quinze objetos diferentes.

A bandeja de experimentações também é outro método de brincadeira heurística; permite que a criança vivencie a exploração e a descoberta dos diferentes elementos que compõem os materiais dessa proposta. As bandejas de experimentação podem ser usadas como sugestões de aprendizagens, organizadas de forma a promover uma exploração significativa no desenvolvimento das crianças. Estimulam os cinco sentidos e devem ser exploradas em diferentes sessões, permitindo que a criança explore diferentes materiais, como: areia colorida, terra, folhas, pedras, água, funis, entre outros. Os materiais disponibilizados são previamente dispostos na bandeja.

Neste sentido, tal como no cesto dos tesouros, no jogo heurístico e na bandeja de experimentações, as crianças usam os cinco sentidos, pois possibilitam a interação com os materiais e com o mundo exterior. Assim, através desses diferentes elementos, os sentidos das crianças são estimulados e imediatamente explorados nesta proposta heurística de aprendizagem.

Em suma, o brincar é inerente às crianças e deve ser considerado na ação educativo-pedagógica. Criar oportunidades para a criança brincar é também promover a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Parte II – Projeto de Investigação-Ação

1. Percurso(s) e contextos de intervenção

Nesta parte apresentam-se as opções metodológicas do estudo, com ênfase na abordagem desenvolvida, nas técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Mostramos também a caracterização dos estabelecimentos educativos, das salas e dos grupos onde desenvolvemos a ação educativo-pedagógica e o projeto de Investigação-Ação (IA).

1.1 A Investigação-Ação como opção metodológica

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada realizamos este estudo entre o ano letivo 2019-2020 e o ano 2020-2021. Decorreu em contexto de Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no ano letivo 2019-2020 e em contexto de Educação Pré-Escolar num Jardim de Infância da rede pública do Ministério da Educação, no ano letivo 2020-2021. Assumiu uma natureza qualitativa, que se caracteriza por descrever, descobrir e interpretar a realidade social (Máximo-Esteves, 2008). Na perspetiva de Walsh, Tobin e Graue (2002) é-nos permitido alcançar e recolher dados qualitativos através da metodologia qualitativa, tendo um grande relevo no contexto educativo, em que se beneficia a ação da criança e as interpretações do educador.

Trabalhar numa abordagem qualitativa facilita compreender os contextos e os grupos de forma organizada, numa relação ativa entre o investigador e o sujeito da investigação, colaborando para uma melhor interpretação e descrição de dados. Na investigação qualitativa, o objetivo do investigador é o de compreender em profundidade uma determinada situação no contexto onde se insere.

Conforme Bogdan e Biklen (1994) afirmam, a investigação qualitativa “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p. 51). Esta abordagem investigativa possui cinco características principais: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva, pois o investigador é capaz de descrever os dados quer em imagens quer em palavras; os investigadores qualitativos têm um especial interesse pelo processo mais até do que pelos resultados ou pelos seus produtos; os investigadores analisam os seus dados de uma forma mais indutora e o seu significado é de uma importância extrema (Bogdan & Biklen, 1994).

Em termos dos procedimentos técnicos, este estudo caracteriza-se por ser uma IA. A escolha da IA deveu-se ao facto desta investigação envolver planeamento, atuação, observação e reflexão, de forma a aumentar a compreensão por parte do investigador.

Para explicar a IA, Máximo-Esteves (2008), referindo John Elliot (1991), considera "a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre" (p. 18). Tal como afirma Altrichter (1996), citado por Máximo-Esteves (2008), a "investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para

lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida" (p. 18).

Neste sentido, a IA visa o aumento do entendimento da ação educativa, o melhoramento das capacidades de raciocínio e de consciencialização, a melhoria dos processos de resolução de problemas e uma maior agilidade e abertura à mudança, pois como diz Sousa (2005) a investigação-ação "é eminentemente participativa e motivadora" (p. 99) e envolve no mesmo projeto crianças e educadores.

Segundo Coutinho et al. (2009), a IA visa alcançar as seguintes metas: melhorar a prática educativa e procurar uma melhor compreensão sobre a respetiva prática; articular a investigação, a ação e a formação; aproximarmo-nos da realidade e tornar os educadores protagonistas da ação.

Máximo-Esteves (2008) considera que "a investigação-ação é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzida pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigação e participantes" (p. 42).

Nesta perspetiva, concebemos um plano de trabalho com base na formulação da questão-problema, que definimos da seguinte forma: *Qual o lugar do brincar heurístico no quotidiano da educação de infância?*

A partir desta questão definimos os seguintes objetivos:

- Refletir sobre a importância do brincar na educação das crianças mais novas;
- Compreender o lugar do brincar heurístico nas pedagogias da educação de infância;
- Promover oportunidades de aprendizagem centradas no brincar heurístico.

Para alcançar tais objetivos definimos as seguintes questões orientadoras:

- Qual a importância do brincar na educação das crianças mais novas, em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem?
- Como se podem promover oportunidades de brincar heurístico no contexto da creche e do jardim de infância?

Durante o processo de estudo compreendemos que a IA é um processo constante e sistemático de observação-planificação-ação-reflexão-avaliação e que, como diz Latorre (2003), referido por Marchão e Henriques (2019, p. 16) "(...) permite mais conhecimento sobre os contextos e sujeitos, que se constrói, interpreta e compreende a partir da observação associada ao questionamento da prática e dos valores que lhe são inerentes." Assim, na ótica dos mesmos autores (2019), deduz-se que a IA é rigorosa, mas acima de tudo promove mais e melhor conhecimento, ajuda a fornecer respostas educacionais mais responsivas com base nas necessidades e interesses das crianças, e promove a colaboração entre os intervenientes.

1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados

Madeira (2021), referindo Coutinho et al. (2009), salienta que as técnicas e instrumento de recolha de dados se podem distribuir por três categorias:

- *Técnicas baseadas na observação* – centram-se na perspetiva do investigador e no que este observa no decorrer do estudo;

- *Técnicas baseadas na conversação* – centradas na perspectiva dos participantes e incluem-se nos ambientes de diálogo e na interação;
- *Análise de documentos* – centra-se identicamente na perspectiva do investigador e requer uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Recorremos à observação participante com recurso a instrumentos adaptados do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009), ao Sistema de acompanhamento das crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2018) e às notas de campo. Usámos também: (i) o registo fotográfico/vídeo e registo das atividades desenvolvidas; (ii) e os trabalhos (documentação) realizados pelas crianças.

A técnica essencial ao longo do estudo foi a observação, pois ajudou a compreender os contextos educativos, a existência de cada individuo e o estabelecimento das interações. Esta observação caracterizou-se como direta, o que, segundo Máximo-Esteves (2008), “permite o conhecimento direto de fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 86).

Percebemos a importância da observação das crianças no seu ambiente natural; no entanto, nem sempre foi fácil observar e, simultaneamente, orientar e a realizar a ação educativa e estar disponível para todas as crianças do grupo.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), refere-se que

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber. (p. 77)

As observações realizaram-se com recurso aos instrumentos de recolha de dados adaptados do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), especialmente: (i) a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexos 1 e 5); (ii) a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexos 2 e 6); (iii) e a Ficha do/a Educador/a de Infância (Anexos 3 e 7). Do Sistema de acompanhamento das crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2018) usamos a Ficha de Identificação/Caracterização do grupo (Anexo 8).

Além dos registos efetuados nessas fichas, recorremos também às notas de campo, que Bogdan e Biklen (1994), classificam como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Tais notas são “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Usámos as notas de campo em duas situações diferenciadas: (i) a primeira ao longo do período de observação, em que foi registado o dia-a-dia da sala de atividades, abrangendo as atividades realizadas pela educadora cooperante; (ii) ao longo da intervenção nos contextos educativos, em que construímos um registo mais pormenorizado e reflexivo da nossa ação e do impacto que as nossas atividades tiveram nas crianças.

No que confere ao registo fotográfico e de vídeo, estes possibilitaram registar diferentes momentos e acontecimentos durante a prática pedagógica. O registo de informação visual auxiliou-nos na investigação das atividades realizadas, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994) este recurso é um “avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens, as imagens dizem mais do que as palavras” (p. 183).

A documentação, mais precisamente os trabalhos realizados pelas crianças, foi outro “instrumento” importante, uma vez que proporcionou compreender o que as crianças pensavam durante as suas ações, os seus conhecimentos e as suas aprendizagens. No entender de Máximo-Esteves (2008), usar a documentação das crianças é “indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

No decorrer desta ação educativo-pedagógica e na recolha de dados dirigimos a nossa ação de acordo com princípios éticos de forma a assegurar os direitos dos participantes, a confidencialidade dos dados e o anonimato dos envolvidos, seguindo o código de ética do Instituto Politécnico de Portalegre¹.

Neste sentido, depois de comunicarmos sobre os objetivos do nosso trabalho, recolhemos autorizações dos pais para obter fotografias/vídeo e registos audiovisuais (Anexo 10) – consentimento informado – e também, sempre que procedíamos aos registos, perguntávamos às crianças se assentiam na recolha fotográfica ou audiovisual.

Procedemos à análise das notas de campo, das fotografias, das gravações e dos trabalhos realizados pelas crianças, tentando atribuir-lhes significado à luz dos referentes teóricos que mobilizámos para este relatório.

¹ Disponível em https://www.ipportalegre.pt/media/filer_public/de/10/de10829a-a058-4ee1-b1e3-7699f566b744/codigo_de_etica_2017_rev1.pdf

2. Contexto educativo: Creche

Os dados que se apresentam sobre o contexto de Creche foram obtidos com recurso aos instrumentos adaptadas do manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo 1), a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexo 2) e a Ficha do/a Educador/a de Infância (Anexo 3). Consideramos igualmente apontamentos de observações diretas (por exemplo do grupo de crianças), consulta documental a instrumentos de trabalho da educadora cooperante e conhecimentos alcançados no momento de reflexão desenvolvidos com a mesma.

2.1 Caracterização do estabelecimento educativo

No ano letivo de 2019/2020 decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em Creche (PISC) numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) situada na área urbana da cidade de Portalegre, que iniciou a sua atividade em 2013. Esta instituição apresenta valência em Creche, Educação Pré-Escolar e Atividades de Tempos Livres (ATL).

A instituição opera de segunda a sexta-feira entre as 7 horas e 45 minutos e as 19 horas e 30 minutos, com uma componente letiva de cinco horas e meia (das 9 horas às 12 horas e das 15 horas às 17 horas e 30 minutos) e com uma componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo de cinco horas e quarenta e cinco minutos (das 7 horas e 45 minutos até às 9 horas e das 17 horas até às 19 horas).

O horário de almoço da Creche decorria entre as 11 horas e 30 minutos e as 11 horas e 45 minutos, sendo assegurado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais.

No que diz respeito às características do estabelecimento, as acomodações estão situadas num edifício contruído de raiz, com dois blocos independentes de dois pisos e estado razoável de preservação.

O estabelecimento está adaptado a pessoas com mobilidade reduzida.

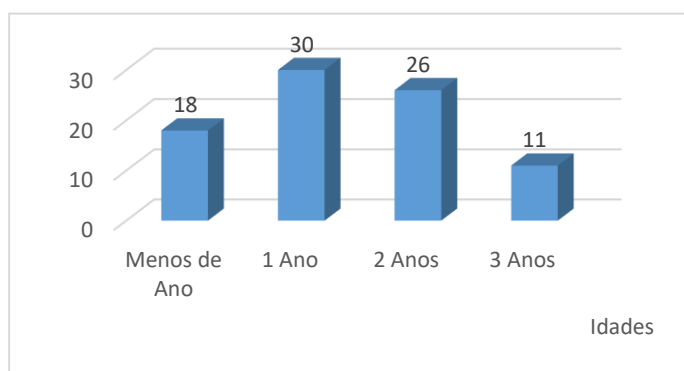
Conta com muros convencionais e gradeamento em todo o seu redor para segurança de todos os utilizadores da mesma. Existem também, cabides individuais, com a devida identificação para guardar objetos pessoais de cada criança e distintos placares para acomodar os trabalhos realizados.

No que diz respeito ao interior, este dispõe de duas salas de berçário, duas salas com crianças de um ano, duas salas com crianças de dois anos, duas salas de educação pré-escolar, uma sala de acolhimento, casas de banho para crianças e adultos, uma cozinha que opera como copa, uma cantina para as crianças e uma sala de refeições para os adultos, um ginásio, sala de trabalho para educadores e uma sala destinada a reuniões com os encarregados de educação. Como não dispõe de dormitórios requer que as salas de atividades sejam adaptadas a esta função com a ocupação de catres. A hora do repouso/sesta era estruturada de acordo com o Artigo 3.º, da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, que refere que “As salas de actividades podem ser utilizadas para o repouso das crianças, desde que disponham de sistemas de escurecimento e equipamento adequado ao descanso das crianças.” Cada sala tinha casas de banho para as crianças.

O espaço exterior era partilhado por toda a instituição e era utilizado quando as condições climáticas o permitiam. Este era organizado por três zonas díspares, com o acompanhamento das educadoras e auxiliares de ação educativa. O espaço estava apetrechado com triciclos, baloiços e casinhas e dispõe de zonas com relva sintética e pavimento de borracha.

As crianças da Creche, num total de 85, distribuem-se pelas seguintes idades (Figura 1):

Figura 1 - Número de crianças da instituição por idades (Creche)



Fonte: Elaboração própria.

Das 85 crianças, duas tinham medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e eram acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce. Frequentavam também a Creche quatro crianças brasileiras, que apesar da língua falada ser o português, apresentavam alguma dificuldade de comunicação, pelo facto de a estrutura linguística ser distinta.

As ajudantes de cozinha forneciam a alimentação para as crianças; o porteiro monitorizava as entradas e saídas e as funcionárias administrativas executavam trabalhos de tesouraria.

O estabelecimento educativo, além da cooperação da intervenção precoce, beneficia das tarefas de dois professores com as crianças de dois anos (um de expressão musical e outro de expressão corporal) e com as crianças de berçário e de 1 ano (música para bebés e outro de psicomotricidade).

No que diz respeito ao grau de participação da família, esta participava de forma assídua, concretamente em festas de Natal, bem como na preparação de trabalhos alusivos à época do ano ou no dia da Família, entre outros.

Como dizem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) esta colaboração e interação com as famílias é muito importante, pois:

A participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais. De facto, estes constroem uma visão mais rica e complexa acerca da aprendizagem das crianças e poderão celebrar a sua vida na creche e as suas realizações. (p.21)

2.2 Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades onde efetuámos a PISC possuía uma área de 48 m². A disposição do espaço da Creche tem em conta as necessidades específicas de cada idade.

A sala estava organizada em diversas áreas, nas quais se valorizava o interesse das crianças, para que assim, deste modo se possa fomentar o seu desenvolvimento global, mais propriamente a autonomia de cada uma. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 26), “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização.”

A sala onde realizamos o estágio era constituída por três janelas e duas portas, uma para o wc equipado com sanitários adequados para as crianças e outra para os adultos responsáveis, e uma outra de acesso ao espaço. A iluminação artificial era adequada, os móveis e os materiais existentes eram apropriados para as necessidades e características das crianças, bem como aos fins educativos a que se destinam. A sala de estágio estava dividida em áreas de interesse tais como: acolhimento, construções, casinha, trabalhos manuais/desenhos, garagem, biblioteca, jogos de mesa, pintura, plasticina e área dos médicos. Estas áreas tinham a indicação do número máximo de crianças que podiam estar no seu interior em simultâneo, para que assim, as crianças possam ir compreendendo as regras do seu funcionamento.

A área do acolhimento era composta por um tapete e por um mapa de presenças na parede, as construções eram executadas nas mesas onde se realizavam alguns trabalhos, e também na área do acolhimento. A casinha ostentava vários equipamentos, como a cozinha com mesas e cadeiras, carrinhos das bonecas, bonecos, uma cama e um espelho, para que, deste modo, se possam proporcionar as mais diversas vivências do dia-a-dia. A área dos trabalhos manuais/desenhos integrava mesas e materiais adequados, num espaço destinado à realização de atividades com auxílio da educadora.

A área da garagem possuía um tapete, uma mini garagem e diversos tipos de carros com diferentes tamanhos. A biblioteca era composta por um armário, no qual as crianças têm ao seu dispor livros que são normalmente utilizados aquando de momentos de lazer. Os jogos de mesa eram realizados nas mesas de trabalho. Neste espaço existiam os mais variados jogos, como os de encaixe. A zona de pintura incluía um cavalete com diferentes tintas e pincéis. Na zona da plasticina mesmo junto à área da pintura, incluía-se uma mesa com diversos tipos de cor de plasticina, bem como vários tipos de instrumentos e formas. Por fim, na área dos médicos existiam máscaras, seringas, pinças, termómetros, estetoscópios entre outros.

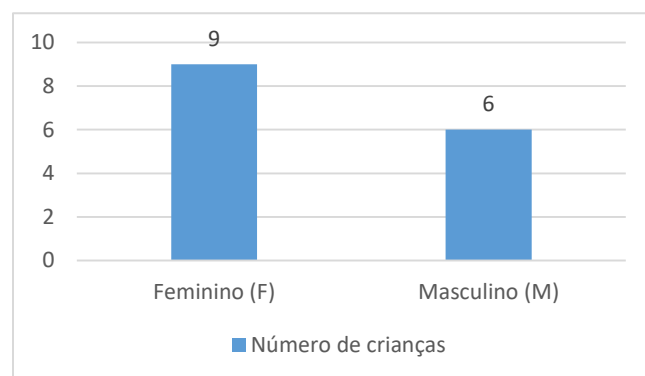
Na sala de atividades existia ainda uma área de higiene, com uma bancada utilizada para a muda de fraldas, um armário que permitia, de forma individual, armazenar os objetos de higiene de cada criança e um lavatório.

Já à entrada da sala encontravam-se cabides individuais. Os momentos de descanso eram efetuados na sala de atividades, sendo posteriormente transformada em dormitório com a distribuição de catres pelo espaço.

2.3 Caracterização do grupo

O grupo da Creche era composto por quinze crianças, seis do sexo masculino e nove do sexo feminino. Em termos de idade, tratava-se de um grupo homogéneo, pois, todas as crianças completaram os três anos, tal como nos apresenta o gráfico abaixo:

Figura 2 - Disposições das crianças por idade e sexo (Creche)



Fonte: Elaboração própria.

Todo o grupo apresentava competências a nível da autonomia social, do desenvolvimento motor e da linguagem. A autonomia de cada criança era visível no seu desenvolvimento no decorrer de cada dia, a nível da sua alimentação, por exemplo. Todas as crianças se relacionavam e interagiram entre si, mostrando afetos e sentimentos.

Referindo as OCEPE, “A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas.” (Silva et al., 2016, p.28).

Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças eram capazes de se deslocar em perfeitas condições, manipular e agarrar objetos. A nível linguístico todas elas respondiam quando eram chamadas, expressando-se oralmente, reconhecendo o seu primeiro e último nome, bem como o dos seus pais; eram capazes de reproduzir sons de animais e de objetos, entre outros.

Nomeavam os números, identificavam cores e algumas partes do corpo humano.

A equipa pedagógica presente nesta sala era composta por uma educadora e duas Técnicas Operacionais de Educação, a que se associaram as duas estudantes estagiárias.

Todo o grupo tinha uma boa relação, inclusive em momentos lúdicos não dirigidos. A educadora estava constantemente alerta e preocupada com as crianças, tendo uma postura de carinho e afeto com as mesmas.

Em contexto de Creche as rotinas são fundamentais, sendo importante transmitir à criança ritmo e uma sequência que ela conhece, que acaba por transmitir segurança, pois calcula e sabe aquilo que ocorre no momento pós-ação. É indispensável e fundamental que as crianças, desde tenra idade, possuam rotinas, para que vão adquirindo hábitos, uma vez que a rotina será o alicerce de determinadas aprendizagens.

Durante os intervalos de acolhimento as crianças ficavam numa sala preparada para o efeito.

Esse mesmo acolhimento, era efetuado pelas auxiliares de ação educativa que, pelas 9h00, encaminhavam as crianças para as salas de atividades, pois era nessa mesma hora que as educadoras de infância chegavam. Até às 9h30 as crianças podiam brincar livremente; após esse horário surgiam atividades planeadas e orientadas pela educadora ou pelos professores responsáveis pelas áreas de Expressão Musical e Expressão Corporal.

A rotina diária da sala desenvolvia-se segundo a organização da tabela seguinte:

Tabela 1 - Plano de rotinas do contexto de Creche

Horário	Atividades e Rotinas (terça-feira)	Atividades e Rotinas (quarta-feira)
07h45 – 09h00	Acolhimento coletivo	Acolhimento coletivo
09h00 – 09h30	Acolhimento na sala	Acolhimento na sala
09h30 – 10h30	Atividades orientadas / Atividade livre / Brincadeira	Atividades orientadas / Atividade livre / Brincadeira
10h30 – 11h00	Atividades orientadas / Atividade livre / Brincadeira	Expressão Musical
11h00 – 11h30	Expressão Musical	Expressão Corporal
11h30	Almoço	Almoço
11h45	Higiene	Higiene
12h00	Repouso	Repouso
14h50	Higiene	Higiene
15h30	Lanche	Lanche
15h50	Higiene	Higiene
16h00 – 17h00	Atividade orientadas / Atividade livre / Brincadeira	Atividade orientadas / Atividade livre / Brincadeira
17h00 – 19h30	Encerramento da Instituição	Encerramento da Instituição

Fonte: Elaboração própria.

As rotinas ajudam também a criança a ter uma noção do tempo, permitindo-lhes obter uma melhor compreensão do seu dia-a-dia.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016, p.88),

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois.

Na Creche, a monitorização do tempo é crucial para o desenvolvimento harmonioso da criança, pelo que, assim, podemos afirmar que uma rotina diária exigente é bastante importante nesta faixa etária.

As situações de rotina incluem, deste modo, momentos distintos e bastante relevantes na interação adulto/criança, pelo facto de se repetirem sistematicamente, o que por sua vez, ajuda na promoção da independência e na autonomia da criança. Cada criança precisa de cuidados que respondam ao educador, respeitando o ritmo de cada criança e respondendo às suas necessidades individuais.

3. Contexto educativo: Jardim de Infância

Em seguida expomos os dados relativos à Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI). Tal como na Creche, os dados são resultado da observação e da utilização dos instrumentos de recolha adaptados do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), especialmente a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo 5), a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexo 6), a Ficha do/a Educador/a de Infância (Anexo 7) e a Ficha de Identificação/ Caracterização do grupo (Anexo 8), adaptada do Sistema de acompanhamento das crianças (Portugal & Laevers, 2018), da consulta documental a instrumentos de trabalho da educadora cooperante, e informações obtidas em reflexões sobre a ação.

3.1 Caracterização do estabelecimento educativo

A PISJI decorreu no ano letivo de 2020/2021 numa Instituição Pública do Ministério da Educação, com valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estabelecimento educativo estava localizado numa área urbana e funcionava num edifício de construção de raiz integrado numa escola do 1.º Ciclo.

A instituição educativa estava equipada com rampas e escadarias acessíveis e apropriadas a crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A maioria das instalações eram usadas no dia-a-dia, encontravam-se em bom estado de conservação e os equipamentos eram suficientes para o número de crianças que os utilizavam.

A instituição funcionava de segunda a sexta-feira com o horário das 8 horas e 15 minutos às 18 horas, de segunda a sexta-feira, sendo a duração da componente letiva de cinco horas (das 9 horas às 12 horas e 30 minutos e das 14 horas às 15 horas). A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo funcionava das 15 horas e 30 minutos às 15 horas e 45 minutos.

A hora de almoço do Jardim de Infância iniciava-se às 12 horas e 30 minutos e prolongava-se até às 14 horas, sendo assegurada pelas assistentes operacionais.

Apesar de estarem integradas nas instalações de uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as salas do Jardim de Infância ficavam localizadas num edifício separado. O Jardim de Infância tinha duas salas, que acolhiam grupos de crianças heterogéneos quanto à idade das crianças. Tinha duas casas de banho para crianças (um em cada sala), uma casa de banho para crianças e adultos, uma copa e um ginásio (partilhado com o 1.º Ciclo). O refeitório era improvisado, sendo na mesma sala onde também funcionava o acolhimento de manhã feito pelas assistentes operacionais.

No espaço interior do edifício destinado à Educação Pré-Escolar, à porta de cada sala, havia cabides para cada criança, devidamente identificados, onde guardavam os objetos pessoais.

Em relação ao espaço exterior, este também era partilhado com as crianças do 1.º Ciclo. Este era supervisionado pelas assistentes operacionais, professoras, educadoras e animadora sociocultural. O pavimento do espaço exterior era composto por ladrilho e areia. Ao seu redor o espaço estava cercado com redes e muros.

Os materiais disponíveis no exterior estavam de acordo com o número de crianças. Existia uma estrutura para trepar/escorrega/baloiços, não utilizada pelas crianças, pois não tinha condições para a

sua utilização e não oferecia segurança pela falta de manutenção. A caixa de areia também não tinha condições para as crianças usufruírem dela. Este espaço dispunha de uma horta que era cuidada alternadamente por cada grupo de crianças da Educação Pré-Escolar.

As OCEPE mencionam a importância do espaço exterior pelas interações que nelas ocorrem e pela quantidade de brincadeiras livres e/ou orientadas que podem ser realizados nesse espaço, o que contribui significativamente para boas vivências. Desta forma, o espaço exterior é

(...) um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e de exploração dos materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água...) (...) as crianças têm oportunidades de desenvolver atividades físicas num ambiente de ar livre. (Silva et al., 2016, p. 27)

No que respeita ao pessoal do Jardim de Infância, este era constituído por duas educadoras, uma educadora de apoio e quadro assistentes operacionais, que só apoiavam a sala de atividades quando a educadora o solicitava. O estabelecimento educativo contava ainda com pessoal de apoio, nomeadamente uma psicóloga da equipa local de intervenção precoce e terapeutas.

3.2 Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades onde concretizámos a PISJI possuía uma área de 45,56 m². Estava organizada por áreas de interesse, nomeadamente: área da casinha e da loja, área do quadro, área da garagem/construções, área da informática, acolhimento, área da matemática e área da escrita, área da pintura, área da moldagem, área do recorte e colagem, área do desenho e área dos jogos, área da escrita/matемática com jogos. A sala tinha ainda o espaço central com mesas de apoio.

A área da informática foi “aberta” após a nossa intervenção, tendo em conta que “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva et al., 2016, p. 26). Considerando que a sala de atividades deve ser um espaço que permita dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças, de modo que estas se sintam motivadas e interessadas nas diversas aprendizagens, a responsável pelo grupo procurou organizar a sala em função das características do mesmo, atendendo ao espaço disponível.

De um modo geral, podemos dizer que a sala se encontrava em boas condições, era arejada e possuía um número considerável de recursos didáticos. Todo o mobiliário e materiais existentes eram adequados às necessidades e características das crianças, tal como acontecia com os sanitários.

As áreas da casinha e da loja permitiam que as crianças desenvolvessem o jogo simbólico, muitas vezes representavam e imitavam o comportamento adulto e recriavam momentos do dia-a-dia. A área da casinha tinha mobiliário semelhante ao real, mas adequado à altura das crianças, estando bem equipada com diversos materiais/utensílios de cozinha, alguns móveis e diferentes objetos de caracterização, como vestuário, sapatos, uma cama e bonecos. A área da loja tinha um balcão/móvel,

uma variedade de alimentos e uma caixa registradora. No Anexo 9 inseriram-se fotografias que elucidam essa organização.

A área do quadro servia para as crianças poderem desenhar livremente.

Na área da garagem/construção encontravam-se à disposição diversos veículos, algumas peças de lego para a construção de estradas, ferramentas, uma garagem e outros elementos de construções. Este espaço proporcionava vários momentos de partilha e estimulava o jogo simbólico.

A área da informática possuía um computador, num suporte próprio, onde estão instalados diversos jogos didáticos, em vários idiomas, canções e para o uso da internet.

O acolhimento era feito em colchões, de maneira que as crianças ficassem confortáveis, o que permitia a concentração e participação nos diversos momentos.

Perto do acolhimento encontrava-se a área dos livros, onde as crianças se podiam sentar aconchegadas nos colchões enquanto exploravam e manipulavam os diferentes livros disponíveis na estante, conseguindo fazer as leituras à sua maneira e apelando à imaginação. Esta área estava conforme a estatura das crianças, permitindo assim que chegassem aos livros de forma autónoma.

A área da matemática e da escrita era uma área conjunta composta por uma mesa e duas cadeiras existindo na parede um alfabeto e os números; existiam jogos com números e letras de forma a ordenarem e também lápis e folhas para as crianças poderem escrever palavras que existiam numa caixa.

Na área da pintura existia um cavalete, pincéis, tintas, folhas de papel e aventais plastificados. Os recipientes para as tintas estavam apropriados para estas idades, estando concebidos de modo a evitar o desperdício.

A moldagem era realizada no espaço central da sala, existiam diversos tipos de cor de plasticina, bem como vários tipos de instrumentos de forma a brincarem e a criarem novas formas.

As atividades das áreas de recorte/colagem/desenho eram efetuadas no espaço central da sala, mais propriamente nas mesas de apoio. Estas atividades permitiam que as crianças desenvolvessem a sua autonomia, motivação e motricidade fina.

No espaço central, numa estante, existiam vários materiais, entre os quais: folhas de papel, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, tesouras, colas e revistas (posteriormente eram usadas para cortar e colar nos seus trabalhos). Ao pé do espaço central existiam também, na estante referida, diferentes jogos didáticos de que as crianças podiam usufruir.

As diferentes áreas estavam etiquetadas com o número de crianças que podiam estar nas diferentes áreas, desta forma desenvolviam as noções de quantidade.

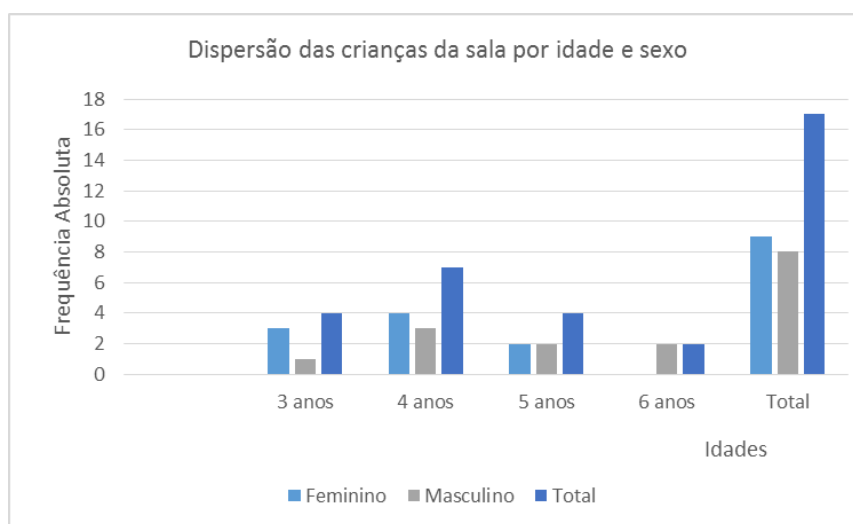
A sala de atividades possuía ainda placares onde são colocados os trabalhos realizados pelas crianças. Existia ainda um móvel onde eram colocados os dossiês das crianças e as garrafas de água, com a respetiva identificação. No corredor havia vários cabides, devidamente identificados, para a colocação das mochilas e casacos.

Em relação à luminosidade, podemos dizer que a iluminação da sala era muito boa, tanto artificial como natural. Relativamente ao aquecimento, existiam dois aparelhos de ar condicionado na sala, instalados nas paredes da sala.

3.3 Caracterização do grupo

O grupo era constituído por dezassete crianças, nove do sexo feminino e oito do sexo masculino. A maioria das crianças já frequentava o Jardim de Infância no ano anterior e durante o tempo do estágio o grupo recebeu uma nova criança. A figura seguinte ilustra a dispersão de crianças por idade e sexo:

Figura 3 - Dispersão das crianças da sala por idade e sexo



Fonte: Elaboração própria.

Como se pode notar, o grupo era heterogêneo em idade e sexo. Era constituído por crianças de distintas faixas etárias entre os 3 e os 6 anos de idade (quatro crianças tinham três anos, sete crianças tinham quatro anos, quatro crianças tinham cinco anos e duas crianças tinham seis anos).

Grande parte das crianças possuía capacidades de acordo com a sua faixa etária; do grupo faziam parte duas crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas ambas beneficiavam de apoios iguais, disponibilizados pela terapia da fala, apoio educativo e apoio psicológico da Equipa Local de Intervenção Precoce.

Era um grupo bastante interventivo, autónomo, alegre e com uma enorme vontade de aprender. Na grande maioria, as diversas áreas da sala eram frequentadas por todas as crianças com o mesmo entusiasmo.

Segundo as OCEPE, “Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 24). As crianças demonstraram saber estar em contexto de sala de atividades, respeitando regras e normas instituídas. O grupo conhecia e sabia aplicar as regras cívicas do saber repartir e resolver situações de conflito entre pares.

No que respeita ao desenvolvimento da linguagem, a maioria das crianças mostrou um nível relativamente elevado de assimilação dos discursos e conseguiam manter um diálogo fluido.

O grupo mostrou-se também bastante integrado nas rotinas da sala, sendo bastante autônomo, nomeadamente nas idas à casa de banho, mas sempre com autorização de um adulto, e na sua higiene. O mesmo aconteceu ao nível da alimentação, em que todas as crianças comiam sozinhas, apesar de algumas não quererem comer e, assim, as assistentes operacionais terem de intervir.

Sendo um grupo heterogéneo, as crianças costumavam ajudar-se umas às outras e as mais velhas ajudavam/apoiavam as mais novas, partilhando materiais e brinquedos e conversavam bastante.

A maior parte das crianças já sabia contar, reconhecer/ identificar as cores, tinha a noção de quantidade, sabia nomear os meses do ano, os dias da semana, os dias do mês e o ano.

Nesta sala a organização do dia-a-dia era feita através de rotinas, sendo extremamente revelantes, quer para a responsável de sala quer para as restantes crianças. As rotinas permitem que as crianças alcancem uma certa sequência do seu dia, incluindo o que antecede e precede depois de determinado período.

Como refere Zabalza (1998, p.169), citado por Moufarda (2014, p. 21), a rotina é a “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala”, considerada para promover o bem-estar das crianças e cooperando para as suas aprendizagens significativas.

De seguida apresenta-se a rotina do grupo:

Tabela 2 - Plano de rotinas da sala Jardim de Infância

Horário	Atividades e Rotinas
08h15 – 09h00	Acolhimento coletivo
09h00 – 09h30	Jogos de mesa
09h30 – 10h20	Acolhimento na sala/ Atividades orientadas / Atividades livres
10h20 – 10h30	Higiene
10h30 – 11h00	Hora da Fruta
11h00 – 12h15	Atividades orientadas / Atividades livres
12h15	Higiene
12h30	Almoço
14h00 – 14h15	Retorno à sala / Canção da boa tarde
14h15 – 15h15	Atividades orientadas / Atividades livres
15h15	Higiene
15h30	Lanche

Fonte: Elaboração própria.

Em todas as atividades de rotina existia a colaboração do “chefe do dia”. Esta tarefa era atribuída consoante a ordem das crianças no quadro das presenças. Ao “chefe do dia” competia chamar as crianças para marcar as presenças, fazer o registo do tempo, fazer a contagem das crianças presentes e ajudar quando fosse solicitado.

A maior parte das crianças integrava agregados familiares nucleares, isto é, habitando com os pais e os irmãos. Cinco crianças integravam agregados monoparentais, habitando ou com o pai ou com a mãe. No que dizia respeito à participação da família, de acordo com a educadora, estas participavam frequentemente em reuniões e/ou atividades e projetos e em festas como a de Natal.

A equipa educativa era composta por uma educadora e uma educadora de apoio educativo, estando esta presente dois dias por semana. A assistente operacional apenas se deslocava para a sala de atividades quando solicitada pela educadora. Portanto, o rácio adulto/criança era de dezassete crianças por adulto. Quando a educadora de apoio ou a assistente operacional se encontravam na sala de atividades o rácio era de oito crianças por adulto.

De todos os desafios que fomos encontrando ao longo do percurso formativo o que nos deixou mais apreensivas foi a criança que entrou mais tarde e com outra língua. A criança não percebia o que nós queríamos dizer nem queria realizar as atividades propostas, pois só queria brincar nas áreas. Procurámos, logo desde início, estratégias para conseguir “captar” a atenção da criança para a integrar no grupo e para que a mesma realizasse as atividades pretendidas. Com o passar do tempo a criança foi-se familiarizando com a sala de atividades, comunicando/participando nas atividades e brincando com o restante grupo. Com a ajuda de todos os intervenientes conseguimos, que a criança fosse melhorando de dia para dia. No final do nosso estágio a criança interagia com outras crianças e comunicava com elas, como com os adultos presentes.

4. Ação em Contexto

4.1 Análise e discussão das atividades desenvolvidas na Creche

No contexto de Creche a nossa integração não se revelou muito difícil. Iniciámos com um período de observação e cooperação com as crianças e com a educadora. No final desse período, e em virtude da pandemia COVID-19, o estágio presencial foi interrompido, não sendo possível continuá-lo desse modo.

Em alternativa, e a distância, mas em colaboração com a educadora cooperante e tendo como referência o conhecimento que já tínhamos construído sobre o grupo de crianças, realizámos um projeto de intervenção pedagógica. Durante a construção do projeto o diálogo com a educadora cooperante foi fundamental para que as nossas propostas fossem responsivas ao grupo.

No projeto planeamos oportunidades de aprendizagem, tendo em conta a temática deste relatório. Com essas oportunidades pretendeu-se valorizar e curiosidade da criança e apelar a situações de brincadeira.

Pretendeu-se também proporcionar às crianças momentos de prazer e de exploração num universo de descobertas para favorecer o desenvolvimento de competências.

Em seguida, apresentamos as oportunidades de aprendizagem selecionadas para o grupo de crianças. Como não foram realizadas, dada a situação pandémica, apenas as descreveremos, ficando, assim, impossibilitadas de as refletir efetivamente.

Atividade 1 - “Animais da Primavera: Fantocheiro e dedoché”

Esta atividade seria o seguimento de uma atividade anterior.² Iniciar-se-ia com o contar e explorar da história *A Caixa de Min Flyte*. Após a leitura e a exploração do álbum, existiria uma surpresa para as crianças. Enquanto as crianças fechariam os olhos, a educadora de infância estagiária (Ed. E) e a colega estagiária levariam para o centro da sala várias caixas. A Ed. E iria estimulando e desafiando as crianças para não abrirem os olhos; as caixas de papelão seriam de vários tamanhos para potenciar a sua imaginação, fazendo uma exploração livre das mesmas, usando a sua criatividade. Quando as caixas estivessem no centro da sala, em clima de suspense, seria pedido às crianças para abrirem os olhos e deixava-se que as mesmas as descobrissem e explorassem. No final pedir-se-ia que cada criança realizasse um “desenho” das caixas com que brincou.

Na parte da tarde, a Ed. E reuniria todas as crianças para dizer que durante a sesta uma das caixas se tinha transformado em algo, questionando-as: “Querem descobrir o que é?”. Em seguida a Ed. E mostraria no que se tinha transformado a caixa, apresentando o fantocheiro questionando as crianças: “Sabem o que é?”; “Para que serve?”. Após a conversa com as crianças e de todas as

² A atividade tinha como nome: Primavera, esta atividade constava na exploração de uma caixa da Primavera e da leitura e exploração do livro *Adivinha o quanto gosto de ti na Primavera de Sam Mc Bratney*. Seguidamente as crianças iriam realizar a decoração de flores e a estampagem da mão de cada uma numa folha branca para fazerem as folhas para decorarmos a árvore da primavera. No dia seguinte continuaríamos com a atividade com música alusiva à Primavera coma repetição da canção com movimentos e a sua dramatização.

crianças terem respondido e experimentado o fantocheiro, questionaríamos de novo as crianças sobre se sabiam o que falta para podermos utilizar o nosso fantocheiro. Posteriormente a esta conversa algumas crianças dariam início à construção do seu dedochê, decorando-o a seu gosto existindo vários materiais, tendo como referência os animais da primavera que tínhamos apresentado na atividade anterior.

No dia seguinte e para finalizar a atividade, a Ed. E disponibilizar-se-ia o fantocheiro para as crianças poderem brincar/dramatizar livremente.

Atividade 2 - “Cesto dos Tesouros”

Esta atividade tem por base a exploração do cesto dos tesouros e os nossos objetivos educativos eram: estimular o diálogo entre os adultos e as crianças; potencializar a sensibilidade tátil; alargar o vocabulário das crianças; proporcionar o desenvolvimento dos sentidos; promover novas descobertas por meio da vivência proposta; propiciar a exploração das cores, texturas, cheiros, entre outros; suscitar o gosto por um espaço novo; promover a interação entre o grupo; promover a interação da criança com o espaço.

As crianças deslocar-se-iam para o espaço exterior para começarmos a exploração do cesto dos tesouros. Os cestos seriam colocados à disposição das crianças e deixaríamos explorar livremente os materiais/objetos que estariam dentro de cada cesto. Seriam disponibilizados cinco cestos, para grupos de três crianças. À medida que cada criança iria explorando os materiais/objetos, iríamos interagindo oralmente com cada uma e estimularíamos a que elas nomeassem os materiais/objetos. Dentro de cada cesto existiriam pinhas de diferentes tamanhos, cascas de madeira, folhas diversas, conchas, pedras, castanhas, saquinhos com cheiro, rolas, bolas antistress, esponjas, fitas coloridas, colheres de pau, escovas, penas, luvas, entre outros. A Ed. E incentivaria também as crianças a identificar cores, e fundamentalmente, deixaria fruir, explorar, brincar com os materiais/objetos.

Na parte da tarde, continuaríamos com a atividade, criando uma nova área na nossa sala “Brincar Heurístico”, para a qual iríamos pedir a colaboração dos pais para contribuírem com alguns materiais. A nova área da sala seria apresentada às crianças com uma breve conversa em que a Ed. E questionaria se gostavam de ter um novo espaço criando-o com materiais do nosso quotidiano e da natureza e onde estariam também os nossos cestos dos tesouros. Esta nova área teria como nome “A descoberta”.

No dia seguinte concluiríamos a atividade com a conversa e observação dos materiais/objetos que os pais levariam para a nova área. Além dos materiais que os pais levariam, a Ed. E levaria uma caixa de papelão para construir uma espécie de tenda, um tapete para se sentirem mais confortáveis, um colchão e uma manta, não esquecendo os nossos cestos dos tesouros com os diversos materiais.

Atividade 3 - “Caixa de areia”

A última atividade consistiria na exploração e brincadeira na caixa de areia; as crianças deslocar-se-iam para o espaço exterior para a caixa de areia para começarem a exploração dos vários materiais disponibilizados. Os materiais seriam colocados à disposição das crianças e deixaríamos explorar livremente os materiais que estariam dentro da caixa de areia. Os materiais estariam disponíveis para todas as crianças ao mesmo tempo. À medida que cada criança explorasse os materiais, iríamos interagindo oralmente e, caso a Ed. E observasse que alguma criança estivesse “perdida” ou desmotivada, tentaríamos desafiá-la com algumas questões.

Deixaríamos fruir, explorar, brincar com os materiais. Dentro da caixa de areia estariam tampas de várias cores para a exploração das diversas cores, funis, caixas de ovos, partes de mangueiras de diversos tamanhos, passadores de diversos tamanhos, escorredores, baldes e ancinhos.

Na parte da tarde, continuaríamos com a atividade. A Ed. E conversaria com as crianças e questionaria se tinham gostado da atividade, com o que mais tinham gostado de brincar, com o que menos tinham gostado de brincar e qual o material que tinham preferido.

Para finalizar, e já no dia seguinte, a Ed. E teria uma conversa com as crianças sobre o que se teria observado e falado sobre os materiais com que no dia anterior teriam brincado. A Ed. E iria questionando as crianças “Sabem que nome têm estes objetos?”, “Sabem para que serve?”, “Que cor tem este objeto? Sabem se existem mais com outras cores?” Esta atividade foi de demonstração e de conversa com as crianças.

Após realizarmos o nosso projeto de intervenção em Creche podemos afirmar que o adulto é sem dúvida um pilar no desenvolvimento das crianças, pois é responsável por organizar o seu dia-a-dia, proporcionando atividades estimulantes, sempre com propósitos educacionais específicos e proporcionando às crianças momentos de qualidade para sentir, descobrir e crescer. No entanto, a criança é a figura central da ação e o adulto tem de lhe conceder espaço, tempo, materiais de qualidade e, sobretudo, tem de lhe conceder voz e direito à participação.

4.2 Análise e discussão dos resultados das atividades desenvolvidas no Jardim de Infância

Na PISJI, desenvolvemos uma série de atividades que proporcionaram a interação das crianças na brincadeira livre, exploração e a descoberta. No âmbito de cada uma tentamos interpretar e refletir a participação das crianças, em articulação com a temática deste relatório.

Atividade 1 – “Cesto dos Tesouros” (19 de abril/2021)

A atividade incluiu a exploração do cesto dos tesouros e tínhamos como objetivos educativos: promover o desenvolvimento da criatividade; promover a tomada de decisão; promover o desenvolvimento da linguagem; promover o desenvolvimento dos sentidos; proporcionar a exploração

das diferentes texturas; proporcionar a exploração de diferentes sons; promover interações com o outro (adultos e outras crianças); criar situações para brincar com materiais de fim aberto.

Apesar de o cesto dos tesouros ser pensado para crianças mais novas, decidimos implementá-lo na sala do jardim de infância, à semelhança de outros autores, como Vieira (2020), Madeira (2021) e Rico (2021). O cesto dos tesouros que criámos objetivava a exploração das cores, da textura e dos sons, possibilitando a exploração do mundo através dos cinco sentidos e criatividade. A exploração do cesto foi feita em pequenos grupos de cinco crianças e de um grupo com seis crianças, de modo que fosse possível dar uma atenção mais individualizada e que a supervisão fosse mais facilitada. Os grupos tiveram a oportunidade de explorar livremente inúmeros materiais, tais como: pinhas, cascas de madeira, folhas diversas, conchas, búzios, saquinho com cheiro, rolhas, bolas antistress, esponjas, fitas coloridas, colheres de pau, escovas, penas, luvas, fita com gizos, instrumento feito com arame e gizos, lixa, pedaço de tecido, pedaço de serapilheira, fantoche com luva, garrafa de água com pedras, garrafa de água com água e bolinhas, rolo de papel higiénico, rolo de cozinha, mata moscas.

Segundo Goldschmied e Jackson (2000), mencionados em Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o cesto dos tesouros suporta a “necessidade de materiais naturais, com elevado grau de apelo sensorial e capazes de produzir múltiplas experiências sensoriais, que constituem estímulos importantes, nesta idade, do ponto de vista neural” (p. 22).

Figura 4 - Observação e exploração dos materiais presentes no cesto



Ao longo da atividade fomos observando as crianças e registámos que estas produziram uma variedade de brincadeiras e davam asas à sua imaginação. No decorrer da atividade, as crianças exploraram através da brincadeira os diversos materiais. A nota de campo seguinte identifica algumas das brincadeiras desenvolvidas.

- O cesto passou a ser um chapéu;
- A escova de limpar passou a ser uma escova de cabelo;
- A colher de pau passou a ser uma espada e um remo;
- Bateram com os objetos uns nos outros para ouvirem o som que resultava;
- O mata-moscas passou a ser para coçar as costas e para remar;
- O rolo de cozinha passou a ser um binóculo;
- O instrumento musical passou a ser uma coroa;
- As garrafas sensoriais passaram a ser bonecas/os.

(Nota de campo da estagiária, 19 de abril de 2021)

A figura seguinte mostra as interações e brincadeiras das crianças.

Figura 5 - Interações com o cesto dos tesouros



A atividade foi muito bem recebida pelas crianças; desde o momento que viram o cesto tiveram logo entusiasmo e interesse em descobrir e explorar o que estava lá dentro. As crianças manifestaram esse interesse querendo ir todas para o cesto e outras, quando estavam com o cesto, já não queriam sair de lá. Durante o momento da exploração as crianças iam falando entre si.

Nesses primeiros momentos as crianças reagiram de diversas formas, que registámos nas fotografias.

Figura 6 - Interações com os diferentes materiais



Num momento de exploração do cesto decidimos interagir com uma criança, apesar de inicialmente o nosso papel ser apenas de observadora. Na observação percebemos que a criança nos desafiava com o olhar para entrar na brincadeira; e assim foi:

Educadora estagiária: *“Que estás a fazer?”*

Criança: *“Estou no mar dentro do meu barco.”*

Educadora estagiária: *“Posso ir contigo?”*

Criança: *“Sim! Toma o remo (colher de pau) e vais ter que remar muito! Eu fico com o outro (mata-moscas).”*

Educadora estagiária: *“E vamos para onde?”*

Criança: *“Vamos fugir dos tubarões para eles não nos comerem!”*

(Nota de campo da estagiária, 19 de abril de 2021)

Figura 7 - Interação com a criança no momento de exploração e brincadeira

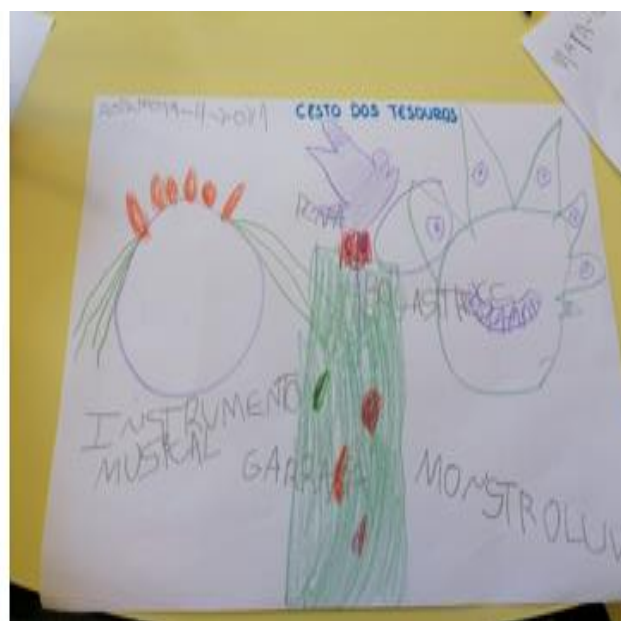


Após a exploração do cesto dos tesouros, as crianças realizaram um desenho sobre o que exploraram no cesto; estavam entusiasmadas e pediam para brincar mais com o cesto; queriam explorar os materiais e atribuir-lhe funções de acordo com a sua imaginação. O cesto era uma novidade e atraiu a atenção das crianças e desafiou-as para novas brincadeiras.

Figura 8 - Realização do desenho sobre a exploração do cesto dos tesouros



Figura 9 - Ilustrações de duas crianças alusivas ao cesto dos tesouros



Do ponto de vista de Goldschmied e Jackson (2000), citados em Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o cesto dos tesouros cria um momento para explorar os cinco sentidos, para fazer escolhas e experimentações, sendo que na situação vivida as crianças conferiram diversas funções aos objetos e criaram momentos de brincadeira numa interação com os recursos do cesto e com as outras crianças.

Com esta atividade demos ao grupo uma diversidade de materiais disponíveis no cesto desenvolvendo os seus conhecimentos, aprendizagens, emoções, curiosidade, capacidade de expressão, criatividade, novos pensamentos, imaginação e recriação de diversas situações com os materiais.

O facto de confrontarmos as crianças com recursos diferentes e de fim aberto, possibilitou a criação de estímulos sensoriais, como a textura, a cor, o tamanho, a forma, o som e o cheiro. Verificámos que as crianças atribuíram diversos significados aos materiais e ficou demonstrado que não são precisos brinquedos “comprados” para entusiasmar, imaginar e interagir. Os materiais de fim aberto proporcionaram momentos divertidos e de aprendizagem.

Atividade 2 – “História A Caixa de Min Flyte, “Brincadeira livre com caixas de papelão e outras oportunidades para promover a imaginação e a criatividade de cada criança” (20 de abril/2021)

A primeira atividade foi o contar e o explorar do livro A Caixa, de Min Flyte, incluída no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta história falava de quatro crianças que encontram brinquedos dentro de caixas de cartão, divertindo-se com eles até ao momento em que perderam o interesse e viraram-se para uma caixa em particular. A leitura deste livro foi feita ao mesmo tempo que se mostrava as imagens às crianças, pois só assim se consegue compreender a essência do livro, sendo que é a própria ilustração do livro que dá resposta a algumas questões feitas pelo narrador da história. Através da história exploramos alguns aspetos como o que poderiam fazer com tantas caixas grandes e pequenas, explorando as possibilidades criativas e as brincadeiras sem fim que uma caixa de cartão pode proporcionar.

Como refere Madeira (2021), alicerçando-se em Abramovich (1997), é através das histórias que a criança pode descobrir o mundo, descobrir outros lugares e tempos, outras formas de ser e de agir, bem como outras regras, éticas e óticas.

Definimos como objetivos educativos para esta oportunidade de aprendizagem: desenvolver o gosto pela leitura e audição de histórias; escutar atentamente a história; compreender o conteúdo da história; adquirir vocabulário; explorar e brincar com as caixas de papelão; agilizar a imaginação e criatividade; interagir com os outros

A atividade foi iniciada com algumas questões sobre a capa do livro: “O que veem na capa?”; “O que é que o menino está a fazer? E a menina?”;

A Tabela n.º 3 apresenta duas opiniões das crianças sobre o que viam na capa.

Tabela 3 - Opinião de algumas crianças acerca da capa do livro

O que veem na capa?	
Criança 1	Um envelope
Criança 2	Dois meninos e um ratinho

(Nota de campo da estagiária, 20 de abril de 2021)

Acerca da pergunta “O que veem na capa?”, a criança 1, respondeu um envelope porque o formato do livro era parecido a um envelope. Mais nenhuma criança, além da 1 e 2, quis responder. Relativamente a seguinte questão “O que é que o menino está a fazer? E a menina?” só uma criança respondeu estão a brincar. De seguida, começámos por contar a história. As crianças permaneceram atentas e iam participando no diálogo.

Tivemos a perceção das aprendizagens das crianças e um entendimento do desenrolar da história. Pelas reações das crianças e pelo diálogo, podemos mencionar que o grupo se mostrou muito interessado e que gostou da história e que a entendeu, o que foi visível pela atenção e concentração enquanto ouviam a história.

Figura 10 - Exploração da história A Caixa de Min Flyte



Uma das primeiras atividades que tínhamos intuito de desenvolver com as crianças era a brincadeira com as caixas de papelão, o que ajudaria de apoio às atividades posteriores.

A partir do livro pedimos que fechassem os olhos; ao abrirem os olhos foram apresentadas várias caixas de papelão e propusemos ao grupo a brincadeira livre, a imaginação e a criatividade. Esta

atividade não se pode realizar no exterior como pretendido devido às condições atmosféricas menos boas.

Figura 11 - Apresentação das caixas de papelão



As crianças foram desafiadas para explorarem as caixas e, de modo natural, começaram a brincar com as caixas, usando a sua imaginação e criatividade à medida que as exploravam livremente.

Figura 12 - Brincadeira livre com as caixas de papelão



Esta foi uma atividade sem limite de tempo e realizou-se durante o tempo que as crianças pretenderam e enquanto se mostraram focadas e com entusiasmo. Todas as crianças participaram; algumas estavam sozinhas, outras em grupos e repetiram várias vezes a brincadeira com as caixas de papelão e não queriam terminar. Logo, chegamos à conclusão de que estas atividades são bastantes positivas e trazem bastantes oportunidades para a criança, brincar, explorar, interagir com os materiais e com os outros, atribuir significados, tomar decisões e ser feliz.

Posteriormente questionámos o grupo sobre as brincadeiras com as caixas de cartão. As respostas foram várias, conforme a nota de campo seguinte ilustra.

- Estavam num barco;
- Estavam numa gruta;
- Estavam num castelo;
- Estavam num comboio;
- Fizeram de uma caixa uma cama;
- Brincaram aos ursos (cavernas);
- Brincaram ao jogo das escondidas;
- Brincaram às casas.

(Nota de campo da estagiária, 20 de abril de 2021)

Depois do momento de brincadeira proporcionámos outro momento de criatividade, questionando as crianças sobre o que poderiam construir com as caixas de papelão. As possibilidades de criação que as crianças deram foram infinitas; veja-se a nota de campo:

- Uma casa;
- Um comboio;
- Um monstro;
- Um avião;
- Um castelo;
- Uma nave espacial;
- Um unicórnio;
- Um cão;
- Um tubarão.

(Nota de campo da estagiária, 20 de abril de 2021)

Posteriormente à resposta das crianças foi feita uma votação entre duas das coisas que as crianças referiram com mais frequência, a “casa” e o “castelo”. Após a votação apurou-se que a casa obteve um maior número de votos, como se verifica na figura seguinte.

Figura 13 – Votação realizada pelas crianças



Este momento de partilha e diálogo animou as crianças e, como menciona Silva et. al. (2016),

o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. (p. 25)

O momento em que a caixa foi transformada numa casa foi um momento de observação muito agradável e interessante, pois o grupo estava muito entusiasmado com esta atividade e era evidente que fazia sentido para todos participar.

Figura 14 - Momento da transformação da caixa de papelão na casa



O papel do adulto no processo de transformação é apenas crucial para apoiar ideias que as crianças têm e que não conseguem facilmente colocar em prática. Como cita Cruz (2018), referindo as ideias de Òdena (2010), este é um dos momentos em que o adulto deve intervir durante a brincadeira heurística, quando as crianças nos fazem alguma questão, quando demonstram alguma indecisão e quando solicitam o nosso apoio.

Na figura seguinte podemos observar a conclusão da transformação da caixa numa “casa” onde depois as crianças iam poder pintar, num outro momento com a educadora cooperante.

Figura 15 - Conclusão da transformação da caixa numa casa



Após a conclusão da casa as crianças estavam bastante entusiasmadas existindo um momento de brincadeira livre com a casa de papelão, como podemos observar de seguida.

Figura 16 - Brincadeira livre com a casa de papelão



Depois da brincadeira com a casa acabada de construir apresentamos outra caixa, dizendo que essa se tinha transformado durante o almoço, questionando as crianças: “Querem descobrir em que é que ela se transformou?”. Em seguida, mostramos a caixa transformada em fantocheiro, questionando as crianças: “Sabem o que é?”; “Para que serve?”, as mesmas responderam logo, dizendo que era um teatro de fantoches para poderem brincar.

Após a conversa com as crianças, foram questionadas sobre o modo como gostariam de decorar o fantocheiro; as crianças responderam logo que gostavam de o poder decorar para depois ficar na sala e poder brincar com ele.

Figura 17 - Apresentação do fantocheiro às crianças



A atividade começou pela pintura do fantocheiro. Foi realizada em grupos, permitindo que as crianças desenvolvessem a interação com as outras crianças, facilitando uma aprendizagem espontânea e respeitando a evolução de cada criança. O restante grupo brincou livremente, sendo as crianças substituídas aquando da pintura do fantocheiro. Esta disposição permitiu dar mais atenção e apoio aos que estavam a pintar, não descuidando a atenção e a supervisão do grupo que se encontrava a brincar.

Figura 18 - Um dos momentos das crianças na pintura do fantocheiro



Na visão de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “as expressões, as tintas e os pincéis são indispensáveis para estas crianças” (p. 18) e “ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar” (p. 18). Todo o grupo esteve bastante entusiasmado.

No dia seguinte, o fantocheiro já estava pronto e seco para poderem brincar e explorar livremente com os fantoches. O fantocheiro foi pintado ao gosto das crianças.

Figura 19 - Fantocheiro concluído



As crianças estiveram muito atentas e curiosas. Estavam envolvidas, com uma implicação forte e nem demos pelo tempo passar.

Atividade 3 – “Jogo Heurístico” (21 de abril/2021)

Esta atividade foi de descoberta e experimentação. Os principais objetivos educativos foram: estimular a participação em situações de diálogo; promover o desenvolvimento da capacidade de atenção e de percepção visual; incentivar a manipulação e a criatividade; estimular o desenvolvimento da motricidade grossa e fina; incentivar a compartilhar e a colaborar com os outros; promover a aprendizagem através do brincar; propiciar momentos para imaginar e ser criativo; criar oportunidades para brincar com materiais de fim aberto.

O pico de envolvimento das crianças ocorreu em todo o jogo heurístico, quando as crianças exploravam e experimentavam o espaço e os materiais disponibilizados, como podemos observar de seguida.

Figura 20 - Disposição do espaço com os materiais



Este espaço foi explorado e experimentado pelas crianças descalças de modo que as crianças conseguissem sentir todos os detalhes do chão e as diferentes temperaturas que pudessem existir. As crianças gostaram muito da experiência de estarem descalças, pois não era algo normal acontecer na sala. De seguida conseguimos observar as crianças já descalças prontas para a sua exploração livre.

Figura 21 - Incentivo para a descoberta livre



Utilizámos diferentes tipos de objetos, formas e materiais (caixa de ovos, rolos de papel higiénico, tampas, rolhas, pinhas, luz, som, fitas, caminhos, entre outros). As crianças divertiram-se muito nesta atividade. Os sorrisos e as gargalhadas eram notáveis. Nas figuras seguintes conseguimos observar o que foi referido:

Figura 22 - Exploração dos diferentes materiais/objetos



Através da observação conseguimos reparar nas formas de brincar das crianças. Assim, as possibilidades desses momentos dependeram do espaço e do tempo, dos objetos, e da forma como as crianças se relacionam entre si. A exploração livre permitiu o desenvolvimento da criatividade e curiosidade das crianças, o interesse por manipularem os objetos e as inúmeras descobertas, que foram incentivando as crianças a continuar a explorar e brincar.

De seguida, apresentamos algumas figuras referentes à atividade, pois as crianças mostraram-se muito interessadas e envolvidas na brincadeira. Destaca-se também a disposição dos materiais, colocados de forma a desafiar as crianças e a possibilitar múltiplas explorações.

Figura 23 - Crianças envolvidas e interessadas na brincadeira explorando os diferentes materiais/objetos



No jogo heurístico, o adulto observa as maneiras utilizadas pelas crianças para explorar, interagir, escolher e tomar posse de objetos e suas propriedades e possibilidades.

A exploração livre permite o desenvolvimento e expressão da criatividade e curiosidade inata à faixa etária. É o interesse pela forma com que os objetos por ela manipulados se comportam no espaço e suas descobertas consequentes, que incentivam as crianças a continuar explorando.

Goldschmied e Jackson (2007), evidenciam que esta forma de jogo “é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão as suas próprias ideias e juntarão os seus próprios materiais” (p.149). Importa, por isso, que através do brincar heurístico, as crianças explorem os objetos, que investiguem e explorem as propriedades dos materiais, que brinquem e que usem a sua imaginação.

Fochi et al. (2016) defendem que “aprender por meio da descoberta é produzir conhecimento, é produzir corpo e subjetividade” (p.15), pois, à medida que a criança explora e procura o conhecimento por meio das suas pesquisas, ela constrói o seu corpo porque a criança desenvolve-se por meio do corpo, da exploração e do sentimento. Os mesmos autores (Fochi et al., 2016) afirmam que “o corpo

que pensa não pode ficar parado” (p.18), tanto a criança, como o bebé, precisam de pesquisar, sentir, testar e tirar as suas próprias conclusões das explorações.

De seguida, podemos observar a exploração livre dos materiais disponibilizados.

Figura 24 - Crianças na exploração livre dos materiais disponibilizados



Num outro momento as crianças foram desafiadas a usar o fantocheiro e os fantoches disponibilizados na sala; as crianças, em pequenos grupos, criaram pequenas histórias com os fantoches e usaram o fantocheiro para a “contar”.

Esse momento também foi bastante interessante; percebemos que as crianças gostaram de explorar os fantoches e foram bastantes criativas nas histórias que iam inventando.

Figura 25 - Exploração do fantocheiro e do fantoche pelas crianças



Através das notas de campo que registámos foi possível entender que as crianças tinham gostado de explorar /brincar:

Educadora estagiária: Gostaram de brincar com os materiais que tínhamos na nossa sala na parte da manhã?

Todos: “Sim!”

Educadora estagiária: *Vamos ouvir o que cada um vai dizer que gostou mais.*

Criança 1: “Gostei da água quentinha!”

Criança 2: “Gostei de dançar ao som da música.”

Criança 3: “Gostei da caixa com a lanterna.”

Criança 4: “Gostei de meter os pés na terra e com as tampas e as caixas dos ovos.”

Criança 5: “Gostei do caminho, dos fantoches, de tudo!”

Educadora estagiária: *E o que tinha o nosso caminho?*

Criança 5: “Algodão, tampas, rolhas, lixa, caixa de ovos, terra e água.”

(Nota de campo da estagiária, 21 de abril de 2021)

Avaliando os dados, concluímos que esta atividade proporcionou momentos prazerosos, de desenvolvimento e aprendizagem a todas as crianças. Estivemos sempre atentas à forma como

exploraram os materiais. Brincaram e aprenderam; viveram uma oportunidade de aprendizagem diferente daquelas que habitualmente eram oferecidas pela educadora responsável pela sala.

Atividade 4 – “Pintura com pincéis feitos com elementos da natureza” (22 de abril/2021)

A atividade proposta foi a execução de pinturas com os elementos da natureza, tendo como objetivos: incentivar as crianças a participarem nos diálogos; desenvolver capacidades expressivas e criativas através da linguagem gráfico-plástica; desenvolver o prazer estético através da exploração criativa de composição com diversos materiais; promover a aprendizagem através de diferentes formas inspiradas na experiência do mundo natural e estimular o trabalho coletivo. Esta atividade foi dividida em três momentos: no primeiro e no segundo momento as crianças observaram vários elementos (folhas, flores, paus, palha seca, entre outros) – nas atividades anteriores as crianças já tinham tido a oportunidade de explorarem livremente os elementos anteriormente referidos. De seguida foram apresentados vários pincéis diferentes do habitual, pois eram feitos com elementos da natureza (palha seca, cedro, giesta e alandro). Fomos dizendo o nome das plantas/flores e mostrando imagens reais, para as crianças poderem ver. Questionamos também para que servia e o que íamos fazer com eles.

Figura 26 - Apresentação dos pincéis feitos com elementos da natureza



As crianças mostraram-se curiosas e apresentaram uma grande vontade de observar, sentir e explorar os novos pincéis. No terceiro momento as crianças deslocam-se para o exterior; para uma melhor organização do espaço estava colocado no chão um papel cenário, vários pincéis feitos com elementos da natureza e várias cores de tintas.

As crianças exploraram os diferentes pincéis, tocando nas diferentes folhas/flores e na hora de começar a pintar resolveram utilizar e usufruir de todos os pincéis para conseguiram verem os diferentes efeitos que resultavam.

As crianças referiam-se à atividade como diferente e divertida e, no final, já passavam com os pincéis nos dedos, nas tintas, nas folhas, mergulhavam os galhos nas cores e pintavam não só o papel. De seguida conseguimos observar a realização da atividade.

Figura 27 - Pintura e exploração dos pincéis feitos com elementos da natureza



Durante a pintura as crianças deram asas à sua imaginação e, quando foram entregues os pincéis feitos com elementos da natureza, observamos:

- Começaram por observar e sentir os pincéis;
- Tocaram com os pincéis nas mãos;
- Quiseram experimentar os quatro tipos de pincéis disponíveis (palha seca, cedro, giesta e alandro);
- Misturaram várias cores ao pintarem com os pincéis para depois poderem observar como ficaram as folhas do pincel;
- Algumas crianças pintaram um pouco as mãos para poderem sentir as folhas dos pincéis com a tinta;
- Ao longo da exploração as crianças iam conversando entre si e elogiando o que cada uma ia fazendo;
- As crianças, quando iam pintando com os pincéis feitos com elementos da natureza, iam ficando surpreendidas com o resultado;
- Com a expressão das caras das crianças / conversas entre si conseguimos perceber que elas tinham gostado da experiência de pintar de forma diferente.

(Nota de campo da estagiária, 22 de abril de 2021)

Imediatamente podemos observar o resultado final da imaginação/exploração dos pincéis da natureza.

Figura 28 - Resultado final da imaginação/exploração dos pincéis da natureza



Para finalizar, referimos que a atividade correu bem e que as crianças estiveram bastante envolvidas e muito interessadas, pois nunca tinham utilizado algo daquele género e ficaram bastante surpreendidas com o resultado obtido como já mencionamos.

O facto de ter escolhido folhas variadas, permitiu que as crianças tivessem mais possibilidade de escolha. As mesmas gostaram tanto que não queriam parar de pintar e de explorar os pincéis. As crianças ficaram deslumbradas ao perceber como as folhas/flores ficaram coloridas, e sugeriram deixar que elas secassem para que pudessem ser usadas em futuros momentos de brincadeiras, sendo muito importante respeitar a curiosidade e o interesse de cada um.

Após realizarmos as atividades podemos afirmar que todas têm como potencialidades encontrar um bom equilíbrio entre os materiais estruturados e não estruturados, garantindo diversidade do ponto de vista sensorial e das experiências proporcionadas.

Pode afirmar-se que o cesto dos tesouros teve um grande impacto exploratório e criou oportunidade de as crianças explorarem os diversos materiais, as suas cores/texturas/cheiros/sons, entre outros. O cesto possibilitou às crianças uma enorme imaginação e criatividade nas suas brincadeiras.

O brincar heurístico oferece às crianças a possibilidade de explorarem/observarem objetos simples do quotidiano, de forma a poderem ter a oportunidade de desenvolver as suas ideias, a sua criatividade e as suas perceções sobre o mundo. Assim, a descoberta livre da exploração dos

materiais não estruturados foi valorizando a criatividade, a diversão e a possibilidade dos vínculos das crianças. Nas atividades realizadas observámos que as crianças se sentiam bastante bem, livres e contentes, demonstrando o que cada uma tinha de melhor.

Em todas as atividades realizadas promovemos sempre a oportunidade de as crianças aprenderem, descobrirem os 5 sentidos, a criatividade, a imaginação e a exploração. Igualmente, as atividades permitiram descobertas ao nível de novo vocabulário e o contacto com objetos diversos, alargando o conhecimento do mundo das crianças, bem como a interação entre pares e a cooperação entre todos.

5. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Intervenção

Considerando o percurso de IA passamos a expor uma reflexão global sobre a PES, focando-nos na restante intervenção pedagógica concretizada na Creche e no Jardim de Infância.

5.1 Contexto de Creche

A integração no contexto da Creche começou pela observação e cooperação e durante esse tempo fomos criando laços e conhecimentos sobre a prática educativo-pedagógica realizada pela educadora cooperante e fomos conhecendo o grupo e as crianças numa perspetiva mais individual.

As crianças reagiram positivamente à nossa presença e deixavam aproximar-nos, ouviam-nos e comunicavam também connosco, o que foi fundamental para as conhecer e descobrir os seus interesses e necessidades.

A observação, nos vários momentos do dia-a-dia, permitiu-nos compreender a organização da sala e as possibilidades que oferecia à criança, ao nível do seu desenvolvimento global, da sua autonomia e bem-estar.

Entendemos que o espaço da sala deve promover o desenvolvimento da identidade da criança e que a deve promover “a construção de conhecimento entre si, sobre os outros e sobre o mundo dos objetos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). Igualmente percebemos a importância e atenção que a educadora deve dar à organização do espaço, no sentido do bem-estar, da segurança e das múltiplas possibilidades que deve oferecer para que a criança se desenvolva e aprenda. O adulto deve igualmente proporcionar uma rotina securizante para que a criança se sinta bem, se sinta segura, vá descobrindo a sua identidade e vá aprendendo a estar com os outros em harmonia e com regras sociais.

Observamos que o brincar é uma atividade natural para as crianças e percebemos que o desenvolvimento das crianças deve ser entendido como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais estão interligadas e atuam juntas. Mais importante do que o produto ou resultado obtido por meio de uma determinada atividade, em Creche a qualidade do investimento da criança no seu programa é importante para mobilizar toda a sua vida – emoção, cognição, ação. (Portugal, 2017, p. 59).

Em virtude do confinamento motivado pela pandemia, o estágio foi interrompido e procedemos à realização de um projeto de intervenção educativo-pedagógica, como já antes mencionámos. O projeto foi realizado em constante interação com a educadora cooperante, para tentarmos planejar um conjunto de oportunidades responsivas ao grupo de crianças e tendo particular atenção à temática deste relatório.

Nesse sentido, projetamos momentos de brincadeira, intencionalmente planeados e que pudessem ser realizados no interior da sala ou no exterior, possibilitando diferentes experiências e oportunidades³. Assumimos que o brincar permite, na Creche, que cada criança se vá descobrindo e descobrindo os outros e o meio que a rodeia. Igualmente assumimos que brincar promove o

³ No ponto 4.1 deste relatório apresentámos as atividades planeadas.

desenvolvimento de capacidades para a resolução de problemas, permite a tomada de decisões e permite também o desenvolvimento de capacidades perceptivas em relação ao espaço físico e em relação aos outros.

Na Creche, o brincar das crianças no espaço exterior oferece-lhes uma maior mobilização e aquisição de competências nas diferentes áreas de desenvolvimento. Foi neste sentido que se pretendeu que as crianças se apropriassem da sua liberdade através do brincar.

Em suma, pode-se dizer que este projeto de intervenção teve algumas limitações, pois, como tivemos que planear as atividades e não obtivemos o feedback das mesmas com a presença das crianças, não se sabe como reagiriam as crianças e quais seriam as suas dificuldades ou as suas conquistas. Sem dúvida, foi uma experiência que deveríamos ter vivenciado pois seria essencial e bastante desafiante, iria possibilitar-nos conhecer novas realidades e novas práticas, essenciais à nossa estruturação como futuras educadoras.

5.2 Contexto de Jardim de Infância

O percurso vivido no Jardim de Infância foi de extrema importância para fortalecer todos os conhecimentos adquiridos anteriormente, de modo que o nosso desempenho em contexto educativo fosse positivo e de qualidade. Todo o percurso de observação foi essencial para conhecer o grupo, conhecer cada criança, as suas rotinas e para criar os primeiros laços afetivos. Tivemos também a oportunidade de observar as metodologias de trabalho da Ed. C e as estratégias por si utilizadas, o que foi muito importante para organizarmos as nossas planificações e preparar as atividades/oportunidades de aprendizagem.

Este processo foi para nós muito satisfatório, uma vez que tivemos a oportunidade de criar um bom relacionamento com o grupo de crianças, o que nos possibilitou criar afetos e uma atitude de confiança e respeito proporcionador de múltiplas aprendizagens.

O espaço da sala de atividades estava organizado de forma a dar as melhores respostas às necessidades das crianças. Era um espaço para as experiências e interesses das crianças e proporcionava a escolha e utilização de diferentes materiais, despertando o desenvolvimento da autonomia.

Na preparação das atividades discutimos e refletimos sempre com a Ed. C. com o propósito de harmonizarmos o nosso trabalho com o dela, e também para que se complementassem, o que compreendemos ser uma mais-valia para o grupo de crianças. Igualmente as nossas atividades foram sempre orientadas pelos professores da Prática de Ensino Supervisionada, associados às várias áreas de conteúdo das OCEPE.

De uma forma geral, como é referido nas OCEPE, no contexto do Jardim de Infância, foi importante pensar o desenvolvimento da criança numa perspetiva integral (como também deve acontecer na Creche), o que nos fez mobilizar as áreas de conteúdo de forma interligada. Passamos, agora, a refletir a ação desenvolvida, para além das atividades reportadas especificamente para este relatório.

Valorizamos, modo geral, as situações de brincadeira enquanto momentos propiciadores de diversas oportunidades de aprendizagem. Na Educação Pré-Escolar, em consonância com as OCEPE, o brincar e o aprender são explícitos, permitindo que as crianças sejam tratadas como sujeitos e agentes do processo educativo, garantindo o direito de ter voz nas decisões sobre a sua aprendizagem e participação no processo educativo. Nesse sentido, desenvolvemos atividades que permitiram que as crianças brincassem livremente, tornando-se significativas e criativas através de jogos, livros infantis, materiais diversificados e formas de pintura diversificadas.

As áreas de conteúdo que explorámos ao longo da ação educativa foram: *Área da Formação Pessoal e Social*, a *Área da Expressão e Comunicação*, que abrange o *domínio da Educação Física*, o *domínio da Educação Artística*, o *domínio da Linguagem Oral* e a *abordagem à Escrita* e o *domínio da Matemática* e também a *Área do Conhecimento do Mundo*.

A *Área da Formação Pessoal e Social* foi a mais transversal em todo o planeamento diário, por causa da sua transversalidade, permitindo que as crianças se conectem com os outros e com o mundo no processo de desenvolvimento de atitudes, valores e carácter.

Na *Área de Expressão e Comunicação*, nas oportunidades de aprendizagem que realizámos com o grupo, favorecemos alguns domínios e subdomínios. O *domínio da Educação Artística* abrange subdomínios e alguns deles estiveram presentes durante a prática. Na Educação Artística propiciámos o desenvolvimento da criatividade das crianças, “alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (Silva et al., 2016, p. 47). No primeiro subdomínio desta área de conteúdo, *subdomínio das Artes Visuais*, as crianças desenvolveram capacidades significativas e criativas através de experimentações e produções plásticas. Exploramos diferentes técnicas de pintura e permitimos a exploração de diversos materiais, incluindo os materiais vindos da natureza como a pintura com pincéis feitos com elementos da natureza. Portanto, alargámos as experiências das crianças, estimulando a imaginação e as possibilidades de criação. No que se refere ao *subdomínio do Jogo Dramático/teatro*, criámos diversos momentos de histórias com recursos variados – livros, fantoches – e a concretização de várias situações de jogo dramático. No *subdomínio da Música*, além dos momentos musicais presentes nas rotinas do grupo, facultámos diversas aprendizagens: cantamos e ensinamos várias canções às crianças e estas reconheceram e relataram os sons que ouviram.

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* estimulamos a comunicação oral das crianças e o interesse pela audição de histórias. No que diz respeito à escrita, as crianças reconheciam as letras e apercebiam-se da organização das palavras e compreendiam o sentido direcional da escrita. Escreviam palavras, principalmente os seus nomes.

Relativamente ao *Domínio da Matemática*, estava presente no dia-a-dia das crianças, nomeadamente na marcação de presenças através de uma tabela e da contagem de crianças presentes. Também o registo do dia num calendário e a escolha das áreas fazia parte das vivências diárias, pois as mesmas só podiam incluir um determinado número de crianças. As atividades promovidas neste domínio, foram essencialmente jogos de memória e sequências de imagens, no

âmbito das noções matemáticas e do desenvolvimento do raciocínio matemático. Tal como é dito nas OCEPE,

o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se usam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. A partir dessas situações, a criança deve ser encorajada a explicar e a justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático. (Silva et al., 2016, p. 75)

No que respeita à *Área do Conhecimento do Mundo*, promovemos o contacto com etapas de metodologia científica, como experimentar, organizar e analisar a informação, sendo a atividade sobre a germinação do feijão.

A escuta e a participação das crianças nas atividades foram muito importantes, pois foi a partir da curiosidade e do interesse das mesmas que realizaram aprendizagens e se mostraram satisfeitas e em bem-estar na sala do Jardim de Infância. Como já referimos o planeamento e a decisão sobre que atividades promover resultou do interesse das crianças. As atividades foram sempre discutidas e avaliadas através de momentos gerados para o efeito, sobretudo através de diálogos e interações com as crianças e entre as crianças.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) dizem que “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (p. 32). Como temos vindo a mencionar, o brincar é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento social, cultural e pessoal das crianças, além de aumentar os seus conhecimentos, as suas capacidades, a compreensão do mundo que a rodeia e promover o seu bem-estar. Foi nesta ótica que, tentámos sempre responder às diversas necessidades das crianças valorizando-as e respeitando-as, estando sempre atentas para as escutar e para reconhecer as necessidades do grupo e de cada uma. Tentámos, igualmente, ser um porto de abrigo, transmitindo segurança, afetos, elogios, encorajamento e motivação.

O período de estágio envolveu sempre a análise do contexto, o processo de planificação e as consecutivas reflexões sobre todo o processo, com o objetivo de melhorar e de proporcionar às crianças experiências desafiantes que a ajudem a crescer e a desenvolver a sua autonomia e independência.

Considerações Finais

O percurso realizado na PES foi desenvolvido através de uma atitude cada vez mais consciente e responsiva, essencial para a profissão de educadora de infância.

A vivência no ambiente da Creche e no Jardim de Infância permitiu-nos refletir sobre a pedagogia da infância e sobre os seus princípios e dinâmicas, aprendendo a olhar a criança como uma pessoa curiosa, disponível, interessada, competente e com muita vontade de aprender, sendo a brincadeira uma das estratégias mais naturais para a aprendizagem e para a criança ser criança.

Apesar de o estágio na Creche ter sido interrompido, pelas razões antes apontadas, e de o mesmo ter sido concluído com a realização de um projeto de intervenção educativo-pedagógica, conseguimos absorver a essência do trabalho em Creche e, nesse sentido, perceber que o trabalho do adulto assume importância na organização de um bom ambiente educativo, de bem-estar e que responda às necessidades das crianças através de rotinas bem organizadas e de oportunidades para a criança brincar e participar e atividades que a estimulem em termos sensoriais, cognitivos, motores e sociais. O dia-a-dia na Creche deve ser bem planeado e privilegiar a criança, nas suas necessidades, nos seus interesses, no seu bem-estar e nas relações de proximidade com a família.

No Jardim de Infância, com o grupo de crianças em idade Pré-escolar, tivemos ocasião de mobilizar saberes que tínhamos construído durante a licenciatura em Educação Básica e durante o presente mestrado e que nos ajudaram a conhecer o contexto, as crianças, as práticas das educadoras cooperantes e a planear o nosso percurso e ação educativa. As crianças foram o nosso principal foco, pois era para elas que toda a nossa ação se iria dirigir.

Em relação aos objetivos do estudo, referidos na Introdução e na Parte II – Projeto de Investigação-Ação, deste relatório, concluímos que os mesmos foram alcançados, pois conseguimos perceber a importância do brincar nos contextos de educação de infância e promovemos várias oportunidades em que as crianças se implicaram fortemente em situações de brincadeira, explorando e aprendendo através de recursos de fim aberto e que não exatamente “brinquedos”.

O interesse com que as crianças se empenharam foi notório, na influência dos níveis de bem-estar e implicação experienciadas pelas crianças na brincadeira livre. As mesmas sentiram que a Ed. E. confiava nelas e respeitava as suas ações e interesses que apresentavam.

A ação educativo-pedagógica foi alicerçada na construção e gestão do currículo com foco em momentos de aprendizagem através do brincar e as crianças foram desafiadas a explorar e a aprender com recursos heurísticos que lhes que permitiram estimular/aperfeiçoar várias competências sensoriais, sociais, motoras e cognitivas.

Neste seguimento, a criança foi compreendida “como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82).

Assim, da nossa reflexão/avaliação sobre atividades desenvolvidas, reconhecemos que a brincadeira heurística proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Através da comunicação em diferentes momentos do dia-a-dia, principalmente e de modo particular nas

atividades realizadas, observámos que o grupo de crianças não estava habituado a realizar aquele tipo de atividades, pois constatou-se que o brincar heurístico não era estimulado pela educadora cooperante. Tal facto tornou um pouco complicado a execução das minhas propostas pedagógicas durante o estágio.

Este facto pode ter influenciado positivamente a disponibilidade das crianças para as situações que promovemos, pois passaram a ser novidade no seu quotidiano na sala do jardim de infância. Em quase todos os momentos as crianças queriam brincar e brincar, explorar e descobrir, pedindo para brincar mais tempo e para repetir as oportunidades, o que nos leva a crer que agimos em resposta aos seus interesses e necessidades.

Aprendemos a valorizar a criança e proporcionar-lhe bem-estar e novas aprendizagens; como futura educadora de infância penso que o papel do educador deve envolver estratégias que ofereçam às crianças brincadeiras e momentos em que as suas capacidades e competências possam ser desenvolvidas.

As crianças necessitam de um incentivo por parte dos adultos que as libertem para as suas ações e para as suas brincadeiras, identificando-se assim como o fator principal do bem-estar físico e emocional de cada uma.

Referências Bibliográficas

- Araújo, R. K. (2018). *Os bebês e o Brincar Heurístico: Narrativas de professoras de creche*. [Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia] Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181382>
- Araújo, S. (2013). *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa*. Em J. Oliveira-Formosinho e S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 30-74). Porto Editora.
- Araújo, S. (2017). Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: princípios convergentes e implicações para a prática. *Cadernos de Educação de Infância*, n. 112, 104-112.
- Bastos, A. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25658/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado.pdf>.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: investigação à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Bordin, R., Souza, C., & Kunz, E. (2014). *O Brincar Heurístico: Pensado a Educação Física para Bebês* [Comunicação do Congresso]. VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Matinhos/PR. <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5887/3137>
- Borges, A. C. (2021). *Descobrir o Mundo: A brincadeira heurística e a exploração de materiais não estruturados na Educação de Infância*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado, Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37672/1/Relat%C3%B3rio-%20Vers%C3%A3o%20Definitiva-%20Ana%20Catarina%20Borges.pdf>.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche- CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Conselho Nacional da Educação. (CNE 2011). *Recomendação sobre a Educação das crianças dos 0 aos 3 anos (Recomendação 3/2011, Relatora Teresa Vasconcelos)*. Conselho Nacional de Educação.
- Correia, C. (2012). *A brincar também se aprende*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1156/4/TM_PE_CATIACARVALHO_2012.pdf

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia: Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Crespo, T. (2016). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19042/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-Teresa%20Paula%20Nogueira%20Crespo.pdf>
- Cruz, J. (2018). *A Exploração de Materiais Versáteis na Creche e Jardim de Infância*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20159/1/JOANACRUZ.VERS%C3%83ODEFINITI VA.pdf>.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Edições Afrontamento.
- Fochi, P., Espíndola, I., Josiane, P. D. C., Consa. (2016). *Brincar Heurístico*. (1ªed). Ateliê Carambola & Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas*. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de infância Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Artmed.
- Madeira, C. (2021). *Educar para a diversidade na Educação de Infância*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/36039>.
- Marchão, A. (2010). *(RE) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação]. Universidade de Aveiro. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3788>.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Entre a investigação-ação, a supervisão e a reflexão na formação inicial de educadores de infância no Portugal de hoje. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, 16(4), 5-17. Recuperado de <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3383/2906>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Moufarda, C. (2014). *A Importância e o Impacto das rotinas na Creche e no Jardim de Infância*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4107/1/A%20import%C3%A2ncia%20e%20o%20im>

- pacto%20das%20rotinas%20na%20creche%20e%20no%20jardim%20de%20inf%3%a2ncia.pdf.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades* n.º 51, 9-23.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma praxis de participação*, (pp. 60-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho (Orgs), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-823120040.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma praxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche. Que Cidadão do século XXI aos 3 anos de idade? . *Revista Humanidades e Inovação* 4 (1), 56-56. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rico, A. (2021). *O Cesto dos Tesouros: uma proposta pedagógica para a creche*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36196/1/ANA_RICO.pdf.
- Santin, S. (2001). *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. EST Edições.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber e Educar*, 12, 109-117. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>.
- Vasconcelos, T. (1997). Prefácio. Em Ministério da Educação, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (sp.). Ministério da Educação.
- Vieira, M. (2020). *Brincar Heurístico e o Cesto dos Tesouros – A abordagem à brincadeira espontânea em contexto de creche*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Educação e Ciências Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34189/1/Mafalda%20Vieira.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, (Org.). *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1058). Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências Legislativas

- Lei-Quadro n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República I Série – A N.º 34 – de 10 de fevereiro 1997.
- Portaria n.º 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República – I Série — N.º 167 — de 31 de agosto de 2011.
- Portaria n.º 411/2012. 1.ª Alteração à Portaria n.º 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República – I Série — N.º 242 — de 14 de dezembro de 2012.
- Despacho n.º 6478/2017. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.

ANEXOS

Anexo 1: “Ficha do Estabelecimento Educativo – Contexto de Creche”

Nome da Instituição:

Morada:

Código-Postal:

Telefone:

Email:

Diretor Pedagógico / Coordenador do Estabelecimento:

Anos de funcionamento:

1. Qual o tipo de estabelecimento?

a) Público:

- Ministério da Educação
 Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
 Outros: _____

b) Privado:

- IPSS (instituição Privada de Solidariedade social)
 Particular e Cooperativo
 Outros _____

2. Localização geográfica da Instituição:

- Área Urbana
 Área Rural
 Área Suburbana

3. Em que tipo de instalações funciona:

- Construção de raiz
 Edifício integrado em escola do 1º. Ciclo
 Outros _____
- Edifício adaptado
 E.B.I (Escola Básica Integrada)

4. Estado de Conservação:

- Bom Razoável Mau

5. O edifício consta de: Bloco Único:

- Sim Não Blocos Independentes:
 Sim Não Nº de Blocos: _____
Número de pisos: _____

6. Acesso e faixas de circulação:

- Rampas

Escadarias

Elevador

7. Limites do Domínio com o meio circundante:

Presença de gradeamentos intransponíveis

Presença de muros intransponíveis

Presença de gradeamento ou muros convencionais

Ausência de qualquer vedação

8. Tem espaços exteriores?

Sim

Não

9. Alguma zona é partilhada?

Sim

Não

Se sim com quem? _____

10. É utilizado com regularidade?

Sim

Não

11. Quem dinamiza/Supervisiona o espaço exterior? _____

12. Qual o tipo de pavimento? _____

13. Que materiais se encontram no espaço exterior? _____

14. Instalações Sanitárias:

Crianças	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				
Unissexo				
Pessoas com deficiência				

Educadores e assistentes operacionais	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				

15. Material:

Material Disponível:	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Aquecimento/Arrefecimento				
Material SOS (Kit de primeiros socorros)				
Extintores				

Placares/Expositores				

16. Instalações:

Instalações	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Dormitório				
Lavandaria				
Cozinha				
Refeitório				
Ginásio				
Sala de atividade				
Sala dos Docentes				
Biblioteca				
Outros/Quais				

17. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim Não

Crianças

18. Número total de crianças que frequentam a instituição:

19. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

03 meses - 1ano
 1 ano - 2 anos
 2 anos - 3 anos
 4 anos - 5 anos

20. Quantas crianças existem em lista de espera?

21. Quantas salas de atividades existem?

22. Qual a lotação máxima de cada sala?

23. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos

Grupos homogéneos

24. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim Não

- a) Quantas crianças têm necessidades educativas especiais? ____
- b) Que tipo de necessidades educativas apresentam essas crianças?
- c) Que técnicos têm para apoiar?

25. Quantas crianças cuja língua não materna é o português? ____

26. Qual a proveniência desses pais? _____

27. Horário do estabelecimento:

a) Horário de Abertura: __h__ ; Horário de Encerramento: __ h __

b) Duração da componente letiva:

Manhã das __ h __ às __ h __ ; Tarde das __ h__ às __h

c) Duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das __h__ às __h__ ; Tarde das __h__ às __h__

Pessoal

28. Organograma do estabelecimento:

29. Horários das pessoas que trabalham na creche:

Nomes	Categoria	Hora de entrada	Hora de almoço	Hora de saída

30. Qual o rácio adulto / criança na creche?

Salas	Idades	Número de crianças	Números de Educadores	Número de auxiliares

31. Qual o grau de participação da família na creche?

a) Nula Pontual Frequente

b) Festas Reuniões Atividades e / ou projetos

Exemplos de atividades em que as famílias participem
: _____

32. Existe pessoal de apoio? Sim Não

a) Educador de apoio?

b) Outros técnicos?

Quais? (psicólogo, terapeuta)? _____

Financiamento

33. Dê uma estimativa do custo por criança/ ano. (incluindo todas as despesas):

34. Contribuição financeira dos pais:

a) Mensalidade única (diga o montante): _____

b) Comparticipação por capitação:

Mínima _____

Máxima _____

Média / mensal _____

35. Outras fontes de financiamento:

a) Autarquias montantes _____

b) Projetos montantes _____

c) Outros montantes _____

Observações:

Anexo 2: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades – Contexto de Creche”

Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m².

2. Áreas em que está organizada e designação.

3.
 - a) Organização do espaço/sala: “planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém.”

 - b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe:
 - a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança ()

 - b) Vestiários ()

 - c) Acessos próprios para cadeira de rodas ()

 - d) Placares/Expositores ()

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

6. Descrição das seguintes instalações:
 - a) Sanitários para crianças

 - b) Lavandaria

 - c) Dormitório(s)

 - d) Cozinha

 - e) Sala para movimento/ginásio
 - f) Refeitório

- g) Sala de educadores e casa de banho para adultos
- h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)
- j) Sala de atividades de apoio à família / prolongamentos
- k) Biblioteca/ ludoteca / centro de recursos

Espaço Exterior

7. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? Sim () Não ()

Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

a) Partilha esta zona como e com quem?

8. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

9. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

10. Que tipo de pavimento e vedação existem?

11. Assinale os materiais de que dispõe.

- a) Utensílios de exterior (pás, bolas) ()
 - b) Arrecadação exterior ()
 - c) Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços ()
 - d) Jardim e/ou horta ()
 - e) Caixa de areia ()
 - f) Animais domésticos ()
 - g) Tanque de água ()
 - h) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) ()
 - i) Outros? ()
- Quais? _____

12. Considera os materiais suficientes? a) Sim () b) Não ()

13. Características gerais do espaço educativo

14. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo () b) Velho () c) Usado mas em bom estado ()

Observações:

15. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) Sim () b) Não ()

Observações:

16. Medidas de segurança do equipamento:

Anexo 3: “Ficha do/a Educador/a de Infância – Contexto de Creche”

Nome:

Nome da Instituição:

Morada:

Código Postal:

Telefone:

E-Mail:

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

Bacharelato

Licenciatura

Complemento Formação Na área de _____

DESE Na área de _____

Curso de especialização

Mestrado Na área de _____

Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

c) Outra formação/habilitações certificadas

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2 a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado

anos

b) Ensino Particular e Cooperativo

anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância

anos

d) IPSS – Jardim de Infância

anos

e) Creche

anos

f) ATL

anos

g) Hospital

anos

h) Ludotecas

anos

i) Bibliotecas

anos

j) Outros. Quais? _____

anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Sector Privado anos Sector Público anos Sector Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas			
b) Observação, planeamento avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			
e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas / Jogos			
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades			

k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			

s) Outros _____

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			
c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem oral e abordagem à escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do mundo			

j) Outras _____

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva

a) Sim b) Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

Anexo 4: “Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades – Contexto de Creche”

Área do acolhimento



Área das construções



Área da casinha



Trabalhos manuais/desenhos



Área dos jogos de mesa



Área da higiene



Área da pintura



Área da garagem



Área da biblioteca



Anexo 5: “Ficha do Estabelecimento Educativo – Contexto de Jardim de Infância”

Nome da Instituição:

Morada:

Código-Postal:

Telefone:

Email:

Diretor Pedagógico / Coordenador do Estabelecimento:

Anos de funcionamento:

18. Qual o tipo de estabelecimento?

a) Público:

Ministério da Educação

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Outros: _____

b) Privado:

IPSS (instituição Privada de Solidariedade social)

Particular e Cooperativo

Outros _____

19. Localização geográfica da Instituição:

Área Urbana

Área Rural

Área Suburbana

20. Em que tipo de instalações funciona:

Construção de raiz

Edifício adaptado

Edifício integrado em escola do 1º. Ciclo

E.B.I (Escola Básica Integrada)

Outros _____

21. Estado de Conservação:

Bom

Razoável

Mau

22. O edifício consta de: Bloco Único:

Sim

Não

Blocos Independentes:

Sim

Não

Nº de Blocos: _____

Número de pisos: _____

23. Acesso e faixas de circulação:

<input type="checkbox"/>	Rampas
<input type="checkbox"/>	Escadarias
<input type="checkbox"/>	Elevador

24. Limites do Domínio com o meio circundante:

<input type="checkbox"/>	Presença de gradeamentos intransponíveis
<input type="checkbox"/>	Presença de muros intransponíveis
<input type="checkbox"/>	Presença de gradeamento ou muros convencionais
<input type="checkbox"/>	Ausência de qualquer vedação

25. Tem espaços exteriores?

Sim Não

26. Alguma zona é partilhada?

Sim Não

Se sim com quem? _____

27. É utilizado com regularidade?

Sim Não

28. Quem dinamiza/Supervisiona o espaço exterior? _____

29. Qual o tipo de pavimento? _____

30. Que materiais se encontram no espaço exterior? _____

31. Instalações Sanitárias:

Crianças	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				
Unissexo				
Pessoas com deficiência				

Educadores e assistentes operacionais	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				

32. Material:

Material Disponível:	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Aquecimento/Arrefecimento				

Material SOS (Kit de primeiros socorros)				
Extintores				
Placares/Expositores				

33. Instalações:

Instalações	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Dormitório				
Lavandaria				
Cozinha				
Refeitório				
Ginásio				
Sala de atividade				
Sala dos Docentes				
Biblioteca				
Outros/Quais				

34. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim Não

Crianças

28. Número total de crianças que frequentam a instituição:

29. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

03 meses - 1 ano
 3 ano - 2 anos
 4 anos - 3 anos
 4 anos - 5 anos

30. Quantas crianças existem em lista de espera?

31. Quantas salas de atividades existem?

32. Qual a lotação máxima de cada sala?

33. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos

Grupos homogéneos

34. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim Não

- d) Quantas crianças têm necessidades educativas especiais? ____
- e) Que tipo de necessidades educativas apresentam essas crianças?
- f) Que técnicos têm para apoiar?

35. Quantas crianças cuja língua não materna é o português? ____
 36. Qual a proveniência desses pais? _____

37. Horário do estabelecimento:

d) Horário de Abertura: __h__ ; Horário de Encerramento: __h__

e) Duração da componente letiva:

Manhã das __h__ às __h__ ; Tarde das __h__ às __h__

f) Duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das __h__ às __h__ ; Tarde das __h__ às __h__

Pessoal

32. Organograma do estabelecimento:

33. Horários das pessoas que trabalham na creche:

Nomes	Categoria	Hora de entrada	Hora de almoço	Hora de saída

34. Qual o rácio adulto / criança na creche?

Salas	Idades	Número de crianças	Números de Educadores	Número de auxiliares

35. Qual o grau de participação da família na creche?

- a) Nula Pontual Frequente

b) Festas Reuniões Atividades e / ou projetos

Exemplos de atividades em que as famílias participem
:_____

32. Existe pessoal de apoio? Sim Não

c) Educador de apoio?

d) Outros técnicos?

Quais? (psicólogo, terapeuta)? _____

Financiamento

36. Dê uma estimativa do custo por criança/ ano. (incluindo todas as despesas):

37. Contribuição financeira dos pais:

a) Mensalidade única (diga o montante): _____

b) Comparticipação por capitação:

Mínima _____

Máxima _____

Média / mensal _____

38. Outras fontes de financiamento:

a) Autarquias montantes _____

b) Projetos montantes _____

c) Outros montantes _____

Observações:

Anexo 6: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades – Contexto de Jardim de Infância”

Espaço Interior

3. Dimensões do espaço em m2.

4. Áreas em que está organizada e designação.

3.

c) Organização do espaço/sala: "planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém."

d) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

8. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe:

a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança ()

b) Vestiários ()

c) Acessos próprios para cadeira de rodas ()

d) Placares/Expositores ()

9. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

10. Descrição das seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório(s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio

- f) Refeitório
- g) Sala de educadores e casa de banho para adultos
- h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)
- j) Sala de atividades de apoio à família / prolongamentos
- k) Biblioteca/ ludoteca / centro de recursos

Espaço Exterior

11. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? Sim () Não ()

Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

a) Partilha esta zona como e com quem?

10. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

11. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

10. Que tipo de pavimento e vedação existem?

11. Assinale os materiais de que dispõe.

- a) Utensílios de exterior (pás, bolas) ()
 - b) Arrecadação exterior ()
 - c) Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços ()
 - d) Jardim e/ou horta ()
 - e) Caixa de areia ()
 - f) Animais domésticos ()
 - g) Tanque de água ()
 - h) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) ()
 - i) Outros? ()
- Quais? _____

17. Considera os materiais suficientes? a) Sim () b) Não ()

18. Características gerais do espaço educativo

19. Estado de conservação do equipamento e do material.

a) Novo () b) Velho () c) Usado mas em bom estado ()

Observações:

20. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) Sim () b) Não ()

Observações:

21. Medidas de segurança do equipamento:

Observações:

Anexo 7: “Ficha do/a Educador/a de Infância – Contexto de Jardim de Infância”

Nome:

Nome da Instituição:

Morada:

Código Postal:

Telefone:

E-Mail:

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

Bacharelato

Licenciatura

Complemento Formação Na área de _____

DESE Na área de _____

Curso de especialização

Mestrado Na área de _____

Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

c) Outra formação/habilitações certificadas

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2 a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado

anos

b) Ensino Particular e Cooperativo

anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância

anos

d) IPSS – Jardim de Infância

anos

e) Creche

anos

f) ATL

anos

g) Hospital

anos

h) Ludotecas

anos

i) Bibliotecas

anos

j) Outros. Quais? _____

anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Sector Privado anos Sector Público anos Sector Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas			
b) Observação, planeamento avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			
e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas / Jogos			
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades			

k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			

s) Outros _____

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			
c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem oral e abordagem à escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do mundo			

j) Outras _____

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva

a) Sim b) Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

Anexo 8: “Ficha de Identificação/ Caracterização do grupo – Contexto de Jardim de Infância”

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

ATITUDES

Autoestima – Indicadores

As crianças:

- a) Evidenciam comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?
- b) Compreendem os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?
- c) Evidenciam autoconfiança e sentido de valor pessoal?
- d) Apresentam sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?

Auto-organização / iniciativa – Indicadores

As crianças:

- a) Evidenciam “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?
- b) São capazes de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?
- c) São capazes de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?
- d) Conseguem distanciamento, quando envolvidas numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?
- e) Estão altamente motivadas para usar as suas capacidades de organização para contribuir para o bem-estar de todos?

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social – Indicadores

As crianças:

- a) Gostam de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e têm um interesse espontâneo pelas pessoas: gostam de as observar, procuram o contacto, iniciam interações e estabelecem relações positivas?
- b) Reconhecem e identificam os seus próprios sentimentos, sendo capazes de os expressar e de os comunicar aos outros?
- c) Têm consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?
- d) São capazes de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecerem os seus sentimentos, perceções e pensamentos?
- e) Reconhecem diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e falam sobre elas?
- f) Fazem boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipam e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?
- g) São sensíveis às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõem de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade fina – Indicadores

As crianças:

- a) Sentem-se atraídas por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gostam de manipular objetos e instrumentos?
- b) Evidenciam destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?
- c) Evidenciam destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?
- d) Evidenciam destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?
- e) Dominam capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou do contexto?

Motricidade grossa – Indicadores

As crianças:

- a) Gostam de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?

- b) Movimentam-se e orientam-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?
- c) Controlam e coordenam diferentes movimentos básicos quando se envolvem na exploração de diferentes estruturas físicas?
- d) Utilizam adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?
- e) Realizam adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?
- f) Reconhecem a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e têm conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?

Expressões artísticas – Indicadores

As crianças:

- a) Gostam de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressarem e desfrutam de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?
- b) Utilizam as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?
- c) Utilizam as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?
- d) Utilizam as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?
- e) Utilizam as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Linguagem – Indicadores

As crianças:

- a) Gostam de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?
- b) São capazes de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?
- c) Comunicam oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos?

- d) Compreendem as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhecem símbolos, pictogramas, sinais e estabelecem ligação entre letras e sons?

Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores

As crianças:

- a) Gostam de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?
- b) Agrupam objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?
- c) Comparam objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determinam a sua posição numa ordenação e usam linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?
- d) Utilizam adequadamente conceitos e operações simples quando lidam com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?
- e) Lidam adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?
- f) Lidam adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?
- g) Utilizam o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificarem contradições, desenvolverem teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?

Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores

As crianças:

- a) Evidenciam uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?
- b) Observam, descobrem e identificam as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, fazem previsões de ocorrências?
- c) Conhecem formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizarem várias coisas e resolverem diversos problemas?
- d) Identificam características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?
- e) Demonstram compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança?
- f) Lidam com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sentem-se responsáveis pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?

Compreensão do mundo social – Indicadores

As crianças:

- a) Mostram interesse pela realidade social: procuram perceber a organização da vida social, gostam de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e apreciam aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?
- b) Têm uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?
- c) Têm uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?
- d) Conhecem formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?
- e) Conhecem formas de expressão cultural, social e religiosa?
- f) Compreendem a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhecem a existência e objetivo das leis?
- g) Conhecem os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?
- h) Têm uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?
- i) Têm um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identificam-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?

Síntese

Perspetiva da criança (autoavaliação):

Coisas que já aprendi:

Coisas em que sou bom/boa:

Coisas que gostava de melhorar:

Conversa com os pais:

Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança:

Estratégias de apoio:

Outros aspetos

Anexo 9: “Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades – Contexto de Jardim de Infância”

Área da casinha e área da loja



Área do quadro



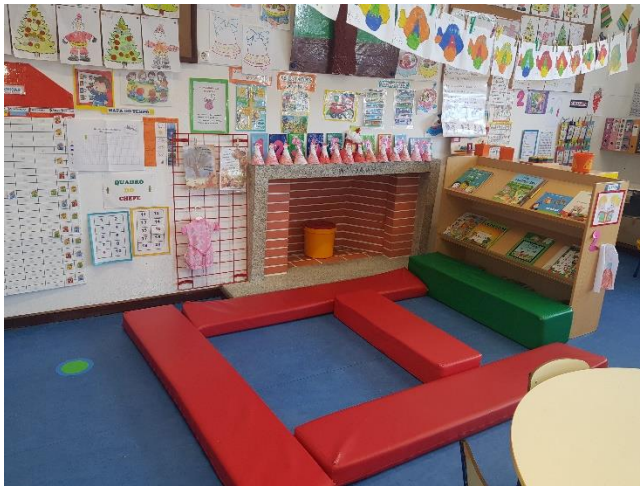
Área da garagem/construção



Área da informática



Acolhimento



Área dos livros



Área da matemática e área da escrita



Área da pintura



Área da moldagem



Área do recorte e colagem, área do desenho e área dos jogos



Anexo 10: “Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação”

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Pedido de Autorização

No âmbito da realização da Prática de Intervenção Supervisionada em Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Cátia Sofia Santos Cabaço e Patrícia Alexandra Cristino Pereira, estudantes do mesmo mestrado e estagiárias na sala 2, vimos pedir autorização para que possamos documentar a participação efetiva das crianças nas atividades através de registo fotográfico. Comprometemo-nos a salvaguardar os registos recolhidos, utilizando-os única e exclusivamente para os estudos a serem desenvolvidos, sendo que as imagens onde possam aparecer as caras das crianças, serão devidamente protegidas não sendo expostas em qualquer lugar público. Sempre que possível iremos fotografar de modo a que não se vejam os rostos das crianças.

Assim, sob ética e respeito pela proteção de dados, pedimos que, assinale o item abaixo, tendo em conta a sua preferência e que o entregue às assistentes operacionais até ao dia 22 de janeiro de 2021, sendo que nos disponibilizaremos para qualquer informação/clarificação complementar e que estamos disponíveis para partilhar consigo todo o material recolhido.

Com os melhores cumprimentos,
Portalegre, 18 de janeiro de 2021

As alunas de mestrado

Autorização do Encarregado de Educação

Autoriza o/a seu/sua Educando/a, _____ a ser fotografado/a?

AUTORIZO

SIM NÃO

ASSINATURA
