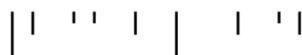


Explorar, descobrir e aprender:
sentidos e potencialidades do
brincar heurístico no jardim de
infância

Susana Figueiredo nº 2021111

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2022-2023



Explorar, descobrir e aprender:
sentidos e potencialidades do
brincar heurístico no jardim de
infância

Susana Figueiredo nº 2021111

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof^a Dr^a Carina Rodrigues

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, centra-se numa reflexão e fundamentação da intervenção realizada como educadora-estagiária, num jardim de infância de cariz privado, localizado em Lisboa, com um grupo de crianças situado na faixa etária dos três anos.

Em termos estruturais, o trabalho divide-se em cinco capítulos: o primeiro capítulo é referente à introdução, o segundo capítulo é destinado à caracterização reflexiva do contexto onde se desenvolveu a prática, oferecendo uma análise reflexiva da intervenção, da qual surgem as intencionalidades educativas. Segue-lhe o capítulo referente à explicitação e fundamentação teórica da investigação realizada, centrada na problemática “*Explorar, descobrir e aprender: sentidos e potencialidades do brincar heurístico no jardim de infância*”, que dá nome ao presente relatório. Os dois últimos capítulos são destinados à construção da profissionalidade docente e a uma conclusão reflexiva e avaliativa de toda a intervenção realizada no contexto com todos os intervenientes.

No que diz respeito à pesquisa empírica desenvolvida, esta investigação caracteriza-se metodologicamente por ser de natureza qualitativa, com enfoque numa investigação-ação baseada na observação, reflexão e análise dos dados recolhidos, com a finalidade de melhorar a ação pedagógica. A investigação permitiu constatar que o tema tem em consideração as escolhas e ações das crianças, ocorrendo num ambiente mágico e imprevisível, onde estas são autoras da sua própria aprendizagem. Destaca ainda, por um lado, o potencial do brincar heurístico na promoção de experiências únicas e diversificadas, e de descobertas ricas em interações, utilizando materiais que estimulam a sua imaginação e criatividade; e, por outro, a necessidade do/a adulto/a atribuir a devida importância ao brincar heurístico e promovê-lo como uma estratégia diferenciada e potenciadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação de Infância; Brincar heurístico; Crianças; Profissionalidade.

ABSTRACT

The present report emerges from the realization of Supervised Professional Practice II, which aims to elaborate a reflection and justification of the intervention carried out as a trainee-educator, in a private institution, located in Lisbon, with a group of 3 years old children.

In structural terms, the work is divided into five chapters: the first chapter refers to the introduction, the second chapter is intended for the reflective characterization of the context where the practice was developed, carrying out a reflective analysis of the intervention and where the educational intentions arise. The last two chapters are intended for the construction of teaching professionalism and a reflective and evaluative conclusion of all the intervention carried out in the context with all the intervenients.

With regard, more specifically, to the empirical research carried out, this investigation is methodologically characterized by being of a qualitative nature, focusing on an action-research based on observation, reflection, and analysis of the collected data, with the aim of improving the pedagogical action.

The investigation showed that the theme considers the children's choices and actions, taking place in a magical and unpredictable environment, where they are the authors of their own learning. It also highlights, on the one hand, the potential of heuristic play in promoting unique and diverse experiences, and rich discoveries in interactions, using materials that stimulate their imagination and creativity; and, on the other hand, the need for adults to attribute due importance to heuristic play and promote it as a differentiated strategy that enhances children's development and learning.

Keywords: Childhood Education; Heuristic play; Children; Professionality.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	4
2.1. Meio.....	5
2.2. Contexto socieducativo.....	5
2.3. Equipa educativa.....	7
2.4. Ambiente educativo.....	9
2.5. Grupo de crianças.....	12
2.6. Famílias.....	14
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	17
3.1. Intenções para a ação.....	18
3.1.1. Com as crianças.....	18
3.1.2. Com as famílias.....	20
3.1.3. Com a equipa educativa.....	21
3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS II.....	22
3.3. Avaliação das intenções.....	26
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	31
4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	32
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	33
4.2.1. O brincar heurístico na educação de infância.....	33
4.2.2. A importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	36
4.2.3. Materiais não estruturados e as suas possibilidades.....	38
4.2.4. O cesto dos tesouros e o brincar heurístico.....	40
4.2.5. O papel do educador de infância no brincar.....	43
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	44
4.4. Apresentação e discussão de resultados.....	51
4.4.1. Ação em contexto.....	52

4.4.1.1. Descrição e análise das atividades incluídas na investigação no jardim de infância...	52
4.4.2. Entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância.....	64
4.4.2.1. Análise e interpretação dos dados das entrevistas.....	64
4.5. Considerações sobre a pesquisa.....	70
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS.....	92
Anexo A. Portfólio individual do jardim de infância.....	93
Anexo B. Portfólio da criança.....	95
Anexo C. Planta da sala da PPS II.....	97
Anexo D. Caracterização Sociodemográfica das crianças.....	99
Anexo E. Caracterização Sociodemográfica das famílias.....	101
Anexo F. Dia tipo.....	103
Anexo G. Apresentação às famílias.....	105
Anexo H. Protocolo de consentimento informado às famílias para autorizar a captação de fotografias.....	107
Anexo I. Protocolo de consentimento informado para autorizar a realização do portfólio da criança.....	109
Anexo J. Protocolo de consentimento informado para autorizar a participação das Educadoras na investigação.....	111
Anexo K. Guião de entrevista Educadora de Infância.....	113
Anexo L. Transcrição das entrevistas às Educadoras de Infância.....	118
Anexo M. Roteiro ético profissional e na investigação da PPS II.....	128
Anexo N. Árvore categorial de análise de dados.....	136
Anexo O. Planificações.....	148
Anexo P. Registo fotográfico das atividades da investigação.....	151

Lista de abreviaturas

BE – Bandejas de Experimentação

BH – Brincar heurístico

CT – Cesto do Tesouro

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia Trabalho de Projeto

MEM – Movimento Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PCS – Projeto Curricular de Sala

PPS II – Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, visa a reflexão crítica e fundamentada do processo de intervenção vivenciado em contexto de Jardim de Infância (JI), assim como a evidência da consolidação de saberes, competências e da adoção de estratégias diferenciadas que viabilizem uma ação pedagógica adequada. O estágio teve a duração de quatro meses, numa instituição de cariz privado, localizada em Lisboa, tendo decorrido numa sala de JI com crianças de três anos.

A par da reflexão acima mencionada, e como contributo para a sua construção, o presente documento contempla, ainda, um portefólio de campo – ou Portefólio Individual do Jardim de Infância (cf. Anexo A) –, que reflete e sustenta toda a minha intervenção e prática pedagógica, reunindo os registos que considerei pertinentes recolher em face das minhas observações. Paralelamente, e além deste, o relatório inclui, também, um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, igualmente elaborado em contexto, com uma criança do grupo, com o objetivo de dá-la a conhecer e caracterizá-la, tendo por base as áreas de conteúdo integrantes nas *Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar* (Silva et al., 2016) (cf. Anexo B).

De uma potencialidade observada do contexto, relacionada com a valorização do brincar enquanto ferramenta essencial para o desenvolvimento harmonioso da criança (Ferland, 2006), emergiu a questão de partida do presente relatório, que deu sentido e norteou o estudo empírico desenvolvido posteriormente, subordinado ao tema: *Explorar, descobrir e aprender: sentidos e potencialidades do brincar heurístico no jardim de infância*. Na sua senda, definiram-se, mais concretamente, como objetivos da investigação: (i) instigar e compreender a importância do brincar no jardim de infância; (ii) perspetivar o lugar do brincar heurístico no Jardim de Infância; (iii) compreender a importância da exploração autónoma dos materiais não estruturados para o desenvolvimento da criança; (iv) entender as perspetivas das educadoras de infância sobre o brincar heurístico; e (v) proporcionar oportunidades diversificadas de descoberta e aprendizagem (experiências de brincar heurístico) às crianças, com a finalidade de proporcionar momentos prazerosos e significativos de exploração de materiais não estruturados.

Em termos estruturais, o presente relatório encontra-se organizado em seis capítulos, a começar pela breve **introdução** que ora se apresenta. O segundo capítulo é destinado à **Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**, onde são dados a conhecer o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as respetivas famílias, sendo este fundamentado de forma reflexiva com base nas observações e notas de campo realizadas (cf. Anexo A), bem como na análise de vários documentos adicionais, como o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Sala (PCS).

O terceiro capítulo é referente à **Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância (JI)**, onde são definidas as intenções para a ação com os intervenientes do processo educativo, tais como: (i) o grupo de crianças; (ii) a equipa educativa; e (iii) as famílias. As intenções definidas são, posteriormente, avaliadas respetivamente à sua concretização. Este capítulo também integra uma reflexão e explicitação de todo o processo interventivo da PPS II.

O quarto capítulo, destinado à **Investigação em JI**, começa por identificar a problemática emergente, detendo-se, depois, na sua fundamentação e revisão literária. Em seguida, explicitam-se as opções metodológicas e éticas adotadas, finalizando com a apresentação e discussão dos dados advindos da investigação.

Os capítulos finais dizem respeito, respetivamente, à **Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto**, que contempla uma reflexão sobre o impacto da nossa prática no processo de construção da identidade profissional; e às **Considerações finais**, onde é feito um balanço sobre as principais considerações referentes à intervenção educativa realizada.

2. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

2.1. Meio

A organização onde realizei a PPS II situa-se em Lisboa, na freguesia de Sacavém e concelho de Loures, na zona norte do Parque das Nações, mais propriamente no início do Jardim do Passeio dos Heróis do Mar. A organização situa-se mesmo junto ao Rio Tejo, entre a Ponte Vasco da Gama e a Torre Vasco da Gama. Localiza-se numa zona de fácil acesso, quer ao nível dos transportes particulares, quer ao nível da rede de transportes públicos, facilitando assim a deslocação de todos os intervenientes da ação educativa, ficando próxima de grandes eixos viários, como a 2ª circular e o eixo Norte-Sul, IC2.

É uma zona que, para além de caracterizada por uma área empresarial, também contempla uma zona habitacional, comércio de rua ou pequenos lojistas (mercearias, padarias, pastelarias, etc...), uma grande superfície comercial bem como alguns estabelecimentos de ensino público e privado. A sua envolvente natural é convidativa a passeios matinais, bem como a prática de exercício físico, contando com vários parques infantis que proporcionam condições para momentos de lazer em família.

2.2. Contexto socioeducativo

A organização onde decorreu a PPS II é uma Instituição de cariz particular com fins lucrativos, fundada para dar resposta ao crescimento populacional nesta zona nova de Lisboa, cuja população é na sua maioria jovem e em idade ativa. A Instituição¹ foi inicialmente fundada em setembro de 2010, prestando serviços apenas para a valência de Creche, com o intuito de proporcionar à comunidade local uma estrutura que oferecesse os melhores padrões de qualidade e exigência naquilo que se consideram ser as melhores práticas pedagógicas.

As instalações da instituição primam pela luminosidade natural proveniente das amplas janelas existentes. O seu espaço exterior inclui uma separação de recreios, existindo, assim, uma zona destinada à Creche e outra ao Jardim de Infância. As dez salas de atividade que existem atualmente na Instituição têm capacidades proporcionais às

¹ Informação retirada do Projeto educativo da instituição.

faixas etárias a que se destinam, tendo por base a regulamentação da legislação em vigor. Cada sala contempla, como equipa educativa, uma Educadora de Infância e uma Técnica de Ação Educativa.

No que concerne à estrutura organizacional da Instituição, esta é composta pelos seguintes elementos: (i) uma Diretora Geral; (ii) uma Diretora Pedagógica; (iii) oito educadoras de Infância; (iv) um Professor de Inglês; (v) uma Professora de Música; (vi) duas Responsáveis de Berçário; (vii) nove Técnicas de Ação Educativa e (viii) duas ajudantes de Cozinha/Limpeza.

Esta instituição acolhe uma missão assumidamente ambiciosa regida pelos seguintes princípios: (i) Tornar implícita a ideia de prolongamento da casa e da família, através da continuidade e de estímulos que mantêm e fortalecem os laços afetivos e sensoriais; (ii) Fazer da Educação um processo de transformação em que Educadoras e Auxiliares, Pais, Crianças e Comunidade, participam em interdependência e complementaridade fazendo parte integrante da mudança; e, por último, (iii) Veicular e potenciar a vivência de valores, para que todos possam aprender a ser, aprender a fazer e aprender a partilhar, princípios essenciais à construção de uma Sociedade melhor e mais justa².

Esta instituição prima por um Ensino Bilíngue e, nesse mesmo âmbito, define como objetivos específicos os seguintes: (i) favorecer a familiaridade com a língua inglesa; (ii) incentivar a naturalidade e espontaneidade na expressão oral; (iii) estimular a intuição da diferente entoação e fonologia da língua inglesa; (iv) conhecer conceitos e ações concretas que constituem parte integrante do quotidiano das crianças; (v) favorecer a integração na instituição de crianças de origem estrangeira; e, por último, (vi) proporcionar experiências respeitantes a diferentes culturas³.

Caracteriza-se como uma Instituição inclusiva, que trabalha conjuntamente com o Ministério da Educação, permitindo dar às crianças com NEE o apoio necessário, mas prevendo, também, a possibilidade do acompanhamento destes casos por especialistas de instituições particulares. De acordo com o PE, a Instituição conta, atualmente, com alguns protocolos e parcerias.

² Informação retirada do site da instituição.

³ Informação retirada do PE da instituição.

2.3. Equipe educativa

A Instituição em que decorreu a PPS II apresenta dez salas, sendo quatro delas de Jardim de Infância, cada uma, como se referiu antes, agregada a uma Equipe Educativa constituída por uma Educadora de Infância e uma Técnica de Ação Educativa. A existência de uma boa relação e comunicação entre todas as Educadoras faz-se notória, desde logo, pela partilha diária de experiências e ideias.

Em termos estruturais e gerais, a Equipe é constituída por uma Diretora Geral, uma Diretora Pedagógica e três Professores de Atividades Curriculares, nomeadamente o Inglês, a Música e o Mini-Ténis, contando ainda com o apoio de uma Psicóloga Educacional.

A equipa da Sala Azul onde desenvolvi a PPS II, é constituída por uma Educadora de Infância e uma Técnica de Ação Educativa. No que diz, mais especificamente, respeito à prática pedagógica da Equipe Educativa da Sala Azul, onde desenvolvi a PPS II, esta não se rege apenas por um modelo pedagógico, adaptando a sua ação à medida das necessidades e dos interesses de cada criança, e antes preconizando uma articulação de diferentes metodologias.

O Projeto Educativo (PE) existente é partilhado por todas as salas, existindo a adaptação da prática pedagógica consoante a sala e o grupo de crianças, nomeadamente, a faixa etária em que se encontra e os interesses e necessidades de cada um dos seus elementos. O PE⁴ tem como tema principal “O Meu Lugar no Mundo” e como princípio base “Crescer a brincar”, contemplando a integração do projeto da “horta pedagógica”, bem como as aulas de Música e de Inglês; estas últimas, com o objetivo da promoção de um Ensino Bilíngue.

Na sua senda, a educadora cooperante estabeleceu como **princípios orientadores da sua prática** os seguintes: (i) Cada criança é um ser único com ritmos, características e necessidades próprias que devem ser respeitadas; (ii) A segurança afetiva da criança deve ser garantida através de um ambiente calmo, acolhedor, alegre e de uma boa relação afetiva com os adultos da sala, para que ela se sinta segura e com vontade de se descobrir

⁴ Informação retirada do Projeto Curricular de Sala

a si própria e ao mundo à sua volta; (iii) A criança desenvolve-se brincando, experimentando, agindo diretamente sobre as coisas. Ela descobre, cria e executa através da ação direta com o meio que a rodeia e (iv) O diálogo entre pais, a educadora e a auxiliar, permite conhecer e compreender melhor a criança.

A educadora cooperante definiu, também, como **objetivos gerais para a sua ação pedagógica**: (i) Estimular o desenvolvimento global da criança, atendendo às suas características individuais; (ii) Promover relações interpessoais, com os outros e com o mundo numa atitude de compreensão, solidariedade e respeito; (iii) Promover a vida em grupo, cooperando em tarefas e em projetos comuns; (iv) Estabelecer uma relação com realidades e valores diferentes desenvolvendo atitudes de tolerância, aceitação e respeito pela diferença; (v) Promover o jogo simbólico como forma de conhecimento, de enriquecimento do imaginário e da criatividade; (vi) Promover a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação e de sensibilização estética; (vii) Promover a exploração das possibilidades do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objetos; (viii) Inculcar comportamentos adequados ao desenvolvimento de uma consciência cívica e ecológica; (ix) Inculcar comportamentos de prevenção do risco, como forma de promover a segurança, a saúde e a qualidade de vida; (x) Promover a curiosidade e desejo de saber; (xi) Inculcar saberes para a compreensão da realidade e resolução de problemas do quotidiano; (xii) Incentivar ao planeamento e a concretização de tarefas; (xiii) Promover a autonomia, responsabilidade e criatividade; e, por último, (xv) Promover a reflexão, avaliação e o espírito crítico.

No que concerne ao tipo de relação mantida pela Equipa Educativa de sala é visível a existência de um espírito de cooperação, confiança, respeito e partilha de ideias entre ambas; características todas elas, refira-se, necessárias a um trabalho em equipa exemplar e bem-sucedido. De salientar que a sua prática revela corresponder às necessidades de cada criança, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, apenas intervindo quando necessário. Realce-se, ainda, a notória relação de confiança, respeito e partilha que a equipa de sala mantém com toda a comunidade educativa.

2.4. Ambiente educativo

A forma como é organizado o ambiente educativo é crucial para o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Torelli (1989, citado por Gonzalez-Mena & Eyer, 2014), “um ambiente bem configurado apoia o bem-estar emocional de bebês e crianças, estimula os sentidos e desafia as habilidades motoras delas (...)” (p. 257).

Segundo Portugal et al. (2016), “a qualidade do ambiente educativo depende de várias dimensões”, dando ênfase à satisfação e regulação das necessidades básicas da criança e dos/as adultos/as. Como tal, salientam as seguintes dimensões: (i) a formação e valorização dos profissionais de educação de infância; (ii) a qualidade das relações; (iii) a qualidade e quantidade dos materiais, equipamentos, espaços e atividades; e por fim, (iv) o acompanhamento e a monitorização da experiência das crianças e famílias (Portugal et al., 2016, p. 5). Na perspetiva destas autoras (Portugal et al., 2016), o ambiente educativo deverá responder às necessidades e características de cada criança, respeitando as suas especificidades, curiosidades e unicidades, de forma que todas sintam como parte integrante do grupo.

A Sala Azul está, justamente, organizada de forma a promover a autonomia do grupo de crianças, pensada pela equipa educativa e organizada em conjunto com as crianças que dela fazem parte, através de momentos de exploração, decoração e construção de materiais que constituem as diferentes áreas de exploração do espaço (cf. Anexo C). As áreas foram pensadas de forma a promover o interesse das crianças e a estimular o seu desenvolvimento nas diferentes áreas e domínios que constam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et. al., 2016). A organização do espaço teve como referência o Movimento da Escola Moderna (MEM), mais concretamente, na escolha e disposição dos instrumentos utilizados.

A sala encontra-se organizada mediante as seguintes áreas de exploração: (i) a “Área do Tapete”, composta por um tapete grande, destinado a momentos e reuniões de grande grupo, tais como a marcação de presenças, de tempo, a audição de histórias, espaços de diálogo de partilha (incluindo outras informações pertinentes que as crianças queiram partilhar com os seus colegas de sala e a equipa educativa) ; (ii) a “Área da Biblioteca”, que contém almofadas, de forma a proporcionar um ambiente confortável

para que a criança possa manusear os livros e estimular a leitura, a audição de histórias e a invenção das suas próprias histórias; (iii) a “Área da Casinha”, destinada ao faz-de-conta e que permite às crianças recriar momentos do quotidiano através das suas brincadeiras, utilizando materiais e utensílios de cozinha. O espaço contempla um conjunto variado de brinquedos e recursos tais como uma cozinha, cadeiras, uma mesa e alguns alimentos e utensílios; (iv) a “Área da Garagem” constituída por um móvel que acomoda brinquedos relacionados com os transportes (carros, aviões, comboios, etc.), jogos de construção/encaixe (*legos* e blocos geométricos), animais e outros bonecos diversos. O móvel é composto por várias gavetas onde estão guardados os materiais acima mencionados e devidamente identificados com imagens alusivas, de modo a promover autonomia do grupo, na escolha dos materiais e na sua respetiva arrumação; e, por último, (v) a “Área da Mesa”, composta por duas mesas e várias cadeiras, com vista ao fomento do interesse das crianças pela exploração dos diversos materiais de expressão plástica ao seu dispor e à realização de trabalhos variados. À disposição das crianças, encontram-se papel, canetas, tesouras e lápis. Esta área é utilizada tanto para momentos de exploração livre, como para momentos de exploração orientada pela Equipa Educativa. Para além das áreas definidas, existe na sala um armário branco com gavetas, onde estão guardados vários jogos (*puzzles*, encaixes, enfiamentos, etc.), a respetiva identificação, por meio de imagens, desses mesmos recursos. Faz ainda parte do mobiliário de sala, um móvel de arquivo, onde estão guardados todos os materiais necessários à realização das atividades e pertences da Equipa Educativa.

Estas áreas são fixas, não obstante a possibilidade da criação ou eliminação de outras áreas consoante a necessidade e o interesse do grupo de crianças, como foi o caso da “Área de Disfarces”, criada adicionalmente com o objetivo de desenvolver o jogo simbólico, ou ainda, mais recentemente, a “Área de exploração”, com o objetivo de promover métodos científicos e o conhecimento do mundo.

Na sala, e mais concretamente, junto da “Área do Tapete”, acima mencionada, existem outros importantes instrumentos de trabalho e de apoio à rotina da manhã/de acolhimento em sala, tais como: (i) um Quadro de presenças, (ii) um Calendário e Mapa do Tempo.

O quadro de presenças é constituído por uma tabela com sete colunas, correspondentes aos sete dias da semana e dezasseis linhas com cartões correspondentes à fotografia de cada criança. Cada criança marca a sua presença retirando o cartão da sua fotografia e colocando-a na coluna correspondente. Quando a criança está ausente é colocado um cartão com uma casinha. Esta tabela permite à criança uma abordagem à Organização e Tratamento de Dados (OTD), prevista nas OCEPE (Silva et al., 2016). O quadro de presenças está ligado ao mapa do tempo e calendário, sendo que os dias da semana são da mesma cor, permitindo que, no decorrer do tempo, as crianças consigam realizar a associação do dia da semana à cor correspondente.

O calendário do tempo é apresentado num formato mensal com indicação dos dias do mês. Na parte superior, existem duas linhas, uma para o mês e outra para o dia da semana, cujo objetivo é que a criança circunde o dia em que se encontra, familiarizando-se com os algarismos. O nome do mês que consta acima do calendário é representado com a cor da estação do ano.

No que diz respeito ao mapa do tempo, este é constituído por uma tabela de cinco colunas correspondentes aos dias da semana, associando a cada dia uma cor. As crianças têm à sua disposição vários cartões com ícones relacionados com o tempo (sol, chuva, nuvens) e o recurso tem como objetivo que uma criança vá diariamente, à janela observar o tempo e escolher o ícone associado ao que observa, dispondo-o no dia da semana correspondente.

No que concerne à organização do tempo, Hohmann e Weikart (2004) referem que consiste numa “sequência de acontecimentos que elas [crianças] podem seguir e compreender”, oferecendo “(...) uma estrutura para os acontecimentos do dia” (p. 224). Para Lino (2013), a rotina coincide e supõe uma fértil organização do tempo, com vista a proporcionar às crianças oportunidades para estabelecer diferentes tipos de interações. Assim sendo, facilmente reconhecemos a sua importância para as crianças, encarando-as como algo constante, estável e previsível (Formosinho, 1998).

A rotina permite, pois, à criança adquirir progressivamente a noção de tempo, que deve ser adequada às suas necessidades. O estabelecimento de horários e rotinas permite à criança a antecipação dos diferentes momentos, favorecendo assim ritmos, necessidades e particularidades individuais, conferindo-lhes também segurança e confiança nas suas

competências. O tempo na Sala Azul está estruturado de modo a que as crianças sejam capazes de prever os diversos momentos da sua rotina diária e que se sintam seguras e confiantes na realização dos mesmos, tal como podemos observar pelo dia-tipo da sala (cf. Anexo F).

Todos os momentos previstos ao longo do dia (com duração variável) são importantes, constituindo valiosos momentos de aprendizagem onde todos detêm um papel ativo e permitindo que todos os tempos da Sala Azul se apresentem em diferentes momentos da rotina com duração distinta. Tanto os momentos de higiene e alimentação, por exemplo, como a hora da sesta, assumem um papel de relevo no crescimento e no desenvolvimento saudável de cada criança.

2.5. Grupo de crianças

O grupo de crianças da Sala Azul é constituído por dezasseis crianças, seis do sexo feminino e dez do sexo masculino, sendo que uma delas é uma criança com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Este grupo, heterogéneo relativamente ao sexo, é, no entanto, homogéneo no que diz respeito à faixa etária, situando-se, a maioria das crianças na faixa etária dos três anos (cf. Anexo D). Apesar de apresentarem idades próximas, algumas crianças ainda necessitam de algum apoio por parte do adulto no que diz respeito à execução de algumas tarefas da rotina diária, como nas idas à casa de banho e na hora de se vestirem.

É um grupo de crianças bastante curioso na exploração do meio que o rodeia, demonstrando uma necessidade expressiva de movimento e mostrando-se bastante recetivo a interações sociais afetivas (quer com crianças e/ou entre pares, quer com adultos), apesar de, por vezes, emergirem conflitos associados à partilha de objetos de interesse comum. Não obstante, algumas crianças vêm demonstrando capacidades na resolução dos seus problemas, ou mesmo solicitando a ajuda do adulto na sua mediação, como atesta a Nota de campo n.º 52, 16 de novembro de, 2022 (cf. Anexo A).

No que diz respeito à realização de propostas, nomeadamente, do âmbito da pintura, dos desenhos, da exploração de objetos, de jogos de faz-de-conta, de construção, entre outros, o grupo manifesta um grande interesse em participar em tudo o que lhe é proposto, apesar de o GA e o JC não revelarem entusiasmo em propostas de atividades

sensoriais, como corrobora a Nota de campo n.º 71, 6 de dezembro de, 2022 (cf. Anexo A).

Além disso, é um grupo ainda bastante interessado pela audição de histórias, canções e sessões de dança. Todos os dias as crianças ouvem duas a três histórias a seu pedido, revelando sempre uma grande concentração na audição das mesmas. Este grupo é bastante vivaz e energético, manifestando uma grande necessidade de se inserir num contexto que lhes permita interagir e brincar entre pares e com o adulto, como forma de harmonizar relações, fazendo também notar, a esse nível, um perfil egocêntrico global. Não obstante, nota-se que, com a orientação do adulto, o grupo revela uma tendência positiva para se afastar desse mesmo perfil, enquadrando-se nos parâmetros normais da idade.

É um grupo que, na sua maioria, está junto desde o berçário, refletindo-se na hora de brincar na escolha dos pares, observando-se preferências entre os que já se conheciam do ano anterior, como são, por exemplo, os casos do GA e do VG, e da MG e da MR, que maioritariamente nos momentos de brincadeira livre estão sempre juntas. Ainda assim, é notória a inclusão de outros elementos nas suas brincadeiras, englobando assim todos os elementos presentes na sala, com especial destaque para a aceitação da criança com NEE. É visível nas suas brincadeiras diárias que o grupo de crianças manifesta algum cuidado sempre que o SS está perto e também realizam várias tentativas de inclusão nas suas brincadeiras, indo buscar-lhe brinquedos e colocando-os nas suas mãos.

No que concerne ao bom entendimento das suas regras de relacionamento, destaca-se um comportamento positivo, na medida em que demonstram capacidade de as respeitar, apesar de existir a necessidade de o adulto intervir aquando da disputa de hierarquias entre crianças. É também, no geral, um grupo muito curioso, interessado e entusiasmado perante a experimentação, participação e execução das mais diversas propostas, mantendo-se concentrado durante maiores ou menores períodos de tempo, consoante os seus interesses.

As diferenças, ainda que ligeiras, ao nível etário, com impacto no grau de autonomia de cada criança, também representa um benefício para o grupo, pois possibilita o espírito de entajuda e aprendizagem por proximidade. Diferenças, essas, igualmente observadas ao nível da linguagem, apresentando algumas crianças um discurso mais claro

e fluido do que outras, atendendo às suas características individuais. A Nota de campo n.º 69 (cf. Anexo A) espelha, precisamente, um momento em grande grupo, em que existiu uma entreajuda entre as mais diversas crianças, mesmo não sendo completamente transparente.

De modo geral, também, as crianças manifestam gosto pelas artes visuais, mostrando-se envolvidas e concentradas nas propostas de atividade ou explorações como a pintura, a modelagem, o recorte, o desenho ou a colagem.

A “Área da Expressão Dramática” é uma das mais apelativas para o grupo de crianças, possibilitando-lhes momentos e oportunidades de lidar com as suas emoções e exteriorizar pensamentos de uma forma concreta. O grupo também manifesta interesse na participação em jogos coletivos, brincadeiras/explorações livres das várias áreas da sala, e ainda nos jogos de encaixe/construção. Trata-se, em suma, de um grupo caracterizado por uma grande diversidade de interesses, sendo capaz de tomar algumas decisões e fazer escolhas perante as propostas apresentadas. Bastante comunicativas, são crianças que gostam de participar em conversas em grande grupo ou a pares, embora revelem ainda alguma dificuldade na escuta do Outro.

2.6. Famílias

Com impacto numa ação comprometida com o bem-estar e a aprendizagem das crianças, considerando que ao ingressarem na Instituição, “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras.” (Ferreira, 2004, p. 65), importa também, noutra instância, caracterizar as suas próprias famílias.

Informe-se que todos os dados respeitantes a esta dimensão foram recolhidos através da consulta das fichas individuais das crianças e de conversas informais realizadas com a educadora cooperante (cf. Anexo E.)

De acordo com o Anexo E, pode verificar-se que, dos dezasseis agregados familiares que caracterizam o grupo de crianças, três deles possuem três filhos (uma destas famílias, com gémeos), seis têm dois filhos e seis outros “são pais de primeira viagem”, isto é, possuem um/a filho/a, correspondendo todos eles a famílias nucleares.

Relativamente às suas **habilitações académicas**, e não constando este campo da ficha individual das crianças, não foi possível obter informação, supondo-se, contudo,

pelas suas profissões, que a maioria das famílias possui formação ao nível do Ensino Superior.

No que concerne à sua **situação profissional**, todas as famílias se encontram empregadas, não existindo nenhum dos seus elementos em situação de desemprego.

No referente às **nacionalidades** dos pais, existe uma mãe de nacionalidade russa, uma de nacionalidade ucraniana e outra de nacionalidade indiana, sendo os restantes pais de nacionalidade portuguesa.

Feita esta breve descrição, essencial ao bom desenvolvimento da prática e de cujo conhecimento depende também uma parceria escola-família de sucesso, torna-se agora oportuno refletir sobre as **relações estabelecidas entre as famílias e a própria Instituição**. Com efeito, a ação do/a educador/a, sempre baseada nos interesses e nas necessidades da criança, deve também supor um necessário conhecimento do contexto familiar em que se insere, contribuindo, só assim, para o fomento de uma boa parceria com a família, sustentada na comunicação, no compromisso, na valorização, na confiança e no respeito (Fuentes, s.d.).

Essa mesma relação ou o **envolvimento dos pais na vida da escola** implica como referem Portugal et al. (2016), “criar um ambiente acolhedor, centrado na família, onde haja partilha de dados de observação das crianças e encorajando-as a participarem, pois só assim se vão criando relações de confiança e respeito entre todos onde também estará implícita a promoção de uma boa comunicação. A **comunicação** deverá, então, basear-se na **positividade** e no respeito, além de realizada de forma construtiva, de modo a que todos os intervenientes aprendam através da **partilha e reflexão conjunta**. Portugal et al. (2016, p.15) defendem que, para existirem parcerias genuínas entre famílias e equipa educativa, deverão estar presentes os seguintes aspetos: (i) Valorização dos conhecimentos que todos obtêm sobre a criança; (ii) Valorização e contributos dos papéis que cada um tem na vida da criança; (iii) Confiança mútua; (iv) Comunicação aberta; (v) Respeito mútuo; (vi) Partilha de ideias e perspetivas sobre a criança e por último; (vii) Envolvimento conjunto nas tomadas de decisão.

É nesse sentido, justamente, que a Equipa Educativa da sala procura definir e estabelecer a sua comunicação com as famílias, promovendo, diariamente, um momento de diálogo informal, mais precisamente, na hora do acolhimento, em que são partilhadas

variadas informações acerca das crianças (as restantes informações institucionais são partilhadas através de uma aplicação digital e/ou via *WhatsApp*). Uma estratégia que desde logo, evidencia a comunicação aberta e as relações de confiança existentes entre a Equipa Educativa e as famílias, que se mostram sempre participativas e colaborativas na realização e na dinamização de atividades pela educadora, assumindo, assim, um papel ativo na educação e nas aprendizagens dos/as seus/suas filhos/as.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

As minhas intenções para a ação emergiram da observação e escuta atenta das crianças, da equipa educativa, das famílias e da consulta de alguns documentos, como o PE e o PCS. Essas mesmas estratégias ou técnicas de observação, escuta e consulta documental permitiram-me conhecer melhor o contexto socioeducativo e compreender as intencionalidades da equipa de sala para com o grupo e as suas respetivas famílias. Como tal, pretendo dar continuidade ao trabalho realizado pela equipa educativa, seguindo a minha prática como futura educadora de infância.

3.1.1. Com as crianças

Cada criança é detentora da sua individualidade, manifestando necessidades, interesses e capacidades próprias. Prevendo-se a criança como “protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.106), é importante reconhecê-la como um ser único, valorizando a sua unicidade na promoção e no desenvolvimento de novas potencialidades.

De acordo com este pensamento, no decorrer da minha intervenção, as crianças ocuparam sempre um papel central na minha ação, tendo-lhes definido como intenções: (i) o respeito pela sua unicidade; (ii) o afeto; (iii) a autonomia; (iv) a promoção de aprendizagens significativas e (v) a primazia do brincar como estratégia potenciadora de desenvolvimento e aprendizagem.

No que diz respeito à primeira intencionalidade, o respeito pela unicidade da criança, esta assenta numa ação de diferenciação pedagógica, na medida em que prevê a aceitação da diversidade e o respeito pelo Outro (adulto-criança, criança-adulto, criança-criança). Como tal, procurei conhecer cada criança individualmente, enquanto seres singulares e parte de um grupo, valorizando as suas necessidades e o respeito por cada uma delas. Importa, pois, como agente educacional apoiar as iniciativas de cada criança, bem como a estimulação de novas oportunidades e desafios, respeitando sempre os seus interesses e o seu ritmo, para que possa desenvolver atitudes positivas para consigo,

prevendo a edificação de confiança em si, e para com o mundo que a rodeia (Portugal, 2008).

Ao estabelecer o afeto como outra intencionalidade, procurei, desde o início, criar uma relação positiva com o grupo de crianças, transmitindo-lhe segurança e confiança. Como refere Mauco (citado por Paulo & Faria, 2010), “a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança” (p. 25), pelo que, o estabelecimento de uma relação próxima e calorosa com as crianças contribuirá, também, para a minha ação educativa.

Com o objetivo de dar continuidade às intenções da educadora cooperante, procurei promover a autonomia das crianças, nomeadamente, na realização das tarefas/rotinas diárias e nas propostas de atividades. Procurei, assim, assumir um papel de modelador, exemplificando e incentivando as crianças na realização autónoma das diversas tarefas, visto ser imprescindível uma “ação descentralizada do educador para que se constitua a autonomia da criança” (Silva & Farenzena, 2012, p.81).

No que diz respeito às aprendizagens das crianças, defini como intenção a promoção de aprendizagens significativas, pois através da realização das mais diversas atividades, é possível respeitar a individualidade das crianças e promover o seu desenvolvimento e aprendizagem no contacto com propostas desafiadoras e significativas. Na senda do corroborado por Silva et al., (2016, p.9), foi, justamente “[partindo] das suas experiências e [valorizando] os seus saberes e competências únicas (...) [no sentido de] desenvolver as suas potencialidades”, que me propus realizar e participar com as crianças no projeto de sala seguindo, mais concretamente, a Metodologia Trabalho de Projeto (MTP). Uma metodologia participativa a respeito da qual Kartz & Chard (2009) esclarecem que “através da experiência que vão adquirindo [que] as crianças tornam-se especialistas na sua própria aprendizagem” (Kartz & Chard, 2009, p. 22).

De acordo com Vasconcelos (2012), através da metodologia de projeto as crianças “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2012, p. 11), num clima de aprendizagem ativa e participativa por via da experiência-ação. Nesse

sentido, beneficiando a realização de projetos, “a participação intelectual e social das crianças” (Folque, 2014, p.375), a intenção referida anteriormente fica, por aqui também, valorizada.

Por último, e mais uma vez, de forma a dar continuidade às intenções da educadora cooperante, a minha ação tão pouco poderia deixar de incluir como intenção para com as crianças a de privilegiar o brincar como forma de desenvolvimento e aprendizagem.

O brincar constitui, pois, uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O jogo simbólico, enquanto reflexo da observação que a criança faz diariamente dos adultos e das suas rotinas, ocupa um papel determinante no desenvolvimento da sua imaginação e criatividade. O jogo converte-se, assim, na sua forma de aprender, experienciando técnicas diferentes e descobrindo o mundo através da sua exploração.

Com efeito, o brincar reside numa atividade lúdica que permite à criança conhecer-se a si própria e o meio que a rodeia. Entre a fantasia e o real, descobre e dá sentido às suas experiências, promovendo o desenvolvimento da criação, do pensamento, do conhecimento das suas emoções e da comunicação com os outros. De uma forma geral, brincar desenvolve a expressão e a comunicação por via de linguagens múltiplas, como meio de relação e de compreensão do Mundo. Cada tipo de “brincadeira ensina uma nova experiência, dá uma nova visão e abre uma janela para outra realidade” (Paul Rooyackers, 1996, s.p.). Nesse sentido, como forma de colocar em prática a minha intencionalidade, procurei proporcionar às crianças momentos de brincadeira individuais, a pares, sem o meu envolvimento, escolhendo envolver-me nas mesmas só *a posteriori* com o intuito de lhes trazer alguma complexidade. Tive em conta que o educador pode ocupar um lugar mais ou menos participativo, devendo acompanhar as escolhas das crianças, deixando-as assumir um papel de liderança, sem descurar a importância do suporte do adulto, estimulando e prolongando a experiência (Goldstein, 2012).

3.1.2. Com as famílias

O primeiro vínculo que a criança cria quando nasce é com a família (Silva et al., 2016), pelo que entendo, desde logo, fundamental definir como intencionalidades: (i) o

estabelecimento de uma relação de confiança com as famílias das crianças; e (ii) o seu envolvimento e participação nas atividades propostas.

No que diz respeito à primeira intencionalidade, pretendo criar e proporcionar momentos de diálogo informais com as famílias, no sentido de empatizarmos e de nos conhecermos melhor, mostrando-me disponível para colaborar e ajudar no que for necessário.

A segunda intencionalidade para com as famílias prende-se com o seu envolvimento e a sua participação nas atividades propostas, algo que é privilegiado na Instituição onde me encontro a realizar a PPS II e que entendo imprescindível para uma boa relação família-escola. Com efeito, a participação das famílias no contexto em que a criança está inserida incrementa as suas capacidades, enquanto principais responsáveis pela educação da criança, sendo ela possível apenas se resultar do desenvolvimento de parcerias e cooperação mútua (Cardona et al., 2013).

3.1.3. Com a equipa

Tendo em vista a essencialidade do trabalho em equipa, procurarei, desde logo, **estabelecer uma relação de confiança com a equipa educativa**. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), esta relação deve basear-se na sinceridade, na preocupação com o Outro e numa comunicação aberta. Os mesmos autores mencionam a importância de um ambiente de apoio, respeito, confiança e aceitação, que se propagará às interações estabelecidas com as crianças. Como tal, de forma a concretizar com sucesso esta intencionalidade, procurarei manter diálogos abertos e honestos com a equipa educativa fomentando a partilha constante de informações, opiniões e ideias.

Simetricamente, pareceu-me fundamental definir como próxima intencionalidade para com a Equipa Educativa **a disponibilidade para trabalhar em cooperação, participando ativamente no trabalho que desenvolve**. Como tal, procurarei integrar-me na rotina diária de sala, mas também no trabalho cooperativo da mesma.

Para que seja possível manter um bom trabalho de equipa, é fundamental o **respeito pelas suas opiniões**. Como tal, realço uma afirmação de Hohmann e Weikart (2011), quando referem que cada elemento de uma equipa é detentor das suas próprias características e dos seus ideais. Assim, procurarei respeitar sempre as convicções e

crenças de cada elemento, promovendo a criação de momentos de reflexão conjunta e cooperada, com o objetivo de melhorar a minha prática pedagógica e de contribuir, também e sempre que possível, para a ação pedagógica da equipa.

Como última intencionalidade, e de forma a complementar as intencionalidades acima referidas, defini, ainda, o **envolvimento da equipa na minha ação e prática pedagógica, assim como no projeto de investigação que irei desenvolver.**

De acordo com Roldão (2007), o trabalho colaborativo é “um processo articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento traduzido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 26). Considerando que os profissionais de infância prestam “às crianças de quem cuidam um serviço com uma abordagem consistente, porque planeiam em conjunto” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 131), procurarei manter diálogos abertos com a equipa educativa, explicando as minhas intencionalidades e ações, visando sempre sustentá-las na literatura, assegurando o conhecimento sobre o tema, objetivos, metodologia e informando sobre todo o processo investigativo, os seus resultados e conclusões.

Simultaneamente, procurarei acolher sugestões, opiniões, conhecimentos e saberes no que diz respeito à minha ação quotidiana e pedagógica com as crianças, assim como no que se refere ao projeto de investigação que irei desenvolver, considerando que esta interação dialógica irá trazer benefícios para a equipa e para mim, podendo igualmente, e por último, impactar de forma positiva nas crianças do grupo.

3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS II

De modo a alcançar as intenções previamente definidas, num primeiro momento teve de existir uma ponderação e reflexão sobre as mesmas, com a finalidade de delinear estratégias/propostas a implementar que fossem adequadas ao grupo de crianças.

Como tal, a prática pedagógica assentou em três processos diferenciados, porém interligados entre si, sendo eles a observação, o planeamento e a avaliação.

No que diz respeito à observação participante, esta é vista como uma “ferramenta imprescindível para a promoção de aprendizagens significativas” (Sousa & França, 2014, p. 40), auxiliando o/a educador/a a, adquirir um maior conhecimento sobre a criança

relativamente aos seus interesses, necessidades, assim como competências já adquiridas e por adquirir (Cró & Pinho, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007; Parente, 2012; Portugal, 2000). Em relação ao planeamento e à avaliação, estes métodos são inseparáveis, pois, o que o/a educador/a

observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social (...) [influenciará a promoção de] um ambiente estimulante [que] promova aprendizagens significativas e diversificadas, (...) contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades (Silva et al., 2016, p. 13).

Nesse sentido, a partir da observação diária realizada sobre o contexto e com a finalidade de orientar e refletir sobre a minha ação pedagógica, registei os momentos mais pertinentes para as crianças, espelhados nas notas de campo diárias (cf. Anexo A), na mesma medida em que, através da análise e reflexão semanal das mesmas, me foi possível a realização de uma avaliação reflexiva e perceptível. Esta avaliação teve como finalidade melhorar a minha intervenção, dando primazia a situações que promovessem o progressivo desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando o seu ritmo e bem-estar.

Durante a minha prática no planeamento das propostas pedagógicas, procurei respeitar a rotina diária implementada e o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, assim como as características do grupo, os seus interesses e necessidades. Sempre que terminava alguma proposta de atividade, existia um momento de conversa informal com a educadora cooperante, onde dava lugar a uma reflexão conjunta sobre a minha ação, partilha de ideias e delineamento de intencionalidades para o grupo. No decorrer dessa mesma conversa, planeámos, muitas vezes, em conjunto, novas propostas de atividade a realizar com o grupo de crianças.

Quando iniciei a minha prática interventiva, procurei conhecer as crianças e estabelecer com elas uma relação de confiança, segurança e uma atitude responsiva, visando, assim, responder às suas necessidades básicas. Fossem elas objetivas ou subjetivas, procurei ter sempre em conta o respeito pela sua privacidade, tentando estar presente junto das crianças e mostrando-me disponível, caso o necessitassem. Tentei integrar-me nas suas rotinas diárias, tal como no acolhimento, nas atividades livres ou

direcionadas, nos momentos de higiene e alimentação, e, ainda, nos momentos de brincadeira livre no exterior.

Progressivamente, fui realizando com o grupo de crianças a rotina de acolhimento matinal, que consistia em cantar o “bom dia”, marcar as presenças, o tempo, contar uma história, seguidos do reforço matinal (fruta), permitindo-me estabelecer pequenas conversas informais e aprofundar o meu conhecimento sobre as mesmas, assim como promover o desenvolvimento de uma relação próxima, confiante e segura.

À medida que me integrei no grupo e na sua rotina, para além do momento da rotina matinal, comecei a planificar algumas atividades estruturadas, juntamente com a educadora cooperante, tendo em consideração as intencionalidades definidas anteriormente. Nesse sentido, com a finalidade de promover aprendizagens significativas, centradas no brincar enquanto atividade potenciadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, apresentei diversas propostas de atividade, enquadradas nas diferentes áreas e domínios definidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016).

Entre outras propostas, no âmbito do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizei com o grupo de crianças a “Teia do Outono”, a partir de imagens alusivas à estação do ano (cf. Anexo A, Tabela 1, p. 3 e Nota de campo n.º 33), com o objetivo de promover a aquisição de vocabulário e a comunicação oral. No âmbito da Matemática, propus a realização de uma simetria a partir de uma imagem de uma folha de outono (cf. Anexo A, Tabela 2, p. 6 e Nota de campo n.º 35), com a finalidade de as crianças desenvolverem e aprenderem noções matemáticas.

No decorrer da minha intervenção, dinamizei, ainda, com o grupo de crianças um projeto apoiado na Metodologia Trabalho de Projeto e baseado nos interesses das crianças, com o tema “O que é um livro?”. Tanto na concretização deste projeto, como nas várias atividades desenvolvidas, foi possível, na linha do referido anteriormente integrar o brincar como ação potenciadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, assim como as várias áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016). No âmbito do referido projeto realizámos um livro gigante sensorial da história *Vamos à caça do urso* (1989), de Michael Rosen e Helen Oxenbury, que também assentou na recriação, com recurso a materiais diversificados, dos vários elementos naturais aludidos na história

(erva, lama, neve...entre outros), permitiu, inclusivamente, incluir a criança com NEE integrante do grupo de crianças (cf. Anexo A, Tabela 11, 12, 13 e 14, pp. 28-36 e Notas de campo n.º 67, 71 e 73). Estas propostas de atividades implementadas ainda incluíram, entre outras áreas de conteúdo, a do Conhecimento do Mundo, mediante a exploração de diferentes métodos científicos, conforme demonstra a seguinte nota de campo:

As propostas de atividade para a sala de hoje foram a de fazer neve e o rio (água colorida), elementos sensoriais integrantes partes da história *Vamos à caça do urso*. (...) Para a confeção da neve precisamos de uma caixa, farinha *Maizena* e gel de banho, para a água colorida, foi necessário um recipiente de vidro transparente, água e corante alimentar azul. No primeiro elemento as crianças misturaram os ingredientes e exploraram a textura da mesma, no segundo elemento depois de fazermos a experiência, eu coloquei algumas gotas numa folha de papel manteiga e cada criança com uma palhinha tinham de realizar a técnica de sopro. Em conversa anterior com a educadora cooperante, esta tinha partilhado comigo a preocupação de as crianças não conseguirem realizar com sucesso a técnica de sopro, mas após a realização da mesma foi observado que na sua maioria foi um sucesso. (...). Foi uma atividade sensorial, exploratória e experimental enriquecedora nas mais diversas aprendizagens, o grupo mais uma vez mostrou-se recetivo, participativo, entusiasmado e curioso (Anexo A, Nota de campo n.º 73, p. 177-178).

Toda a minha intervenção perspetivou enaltecer o brincar, mais concretamente, o “brincar heurístico, tema da minha investigação”, como ação que permite às crianças explorarem, sentirem e aprenderem, na mesma medida que através de experiências e vivências diferenciadas atribuem significado às aprendizagens que realizam. Promove de igual modo o conhecimento do meio que a rodeia, compreendendo-o e interpretando-o, tudo isto através da utilização de recursos do dia a dia e materiais não estruturados (cf. Anexo A, Tabela 22, p. 57 e Nota de campo n.º 107; Anexo A, Tabela 29, p. 72 e Nota de campo n.º 115).

3.3. Avaliação das intenções

Finalizando a PPS II, analisei as intencionalidades definidas para a ação, com o objetivo de proceder a uma avaliação da sua operacionalização.

Relativamente às intenções definidas para as crianças, procurei assumir uma postura de (i) **respeito pela sua unicidade**, assumindo uma atitude responsiva na medida em que respeitei as suas características, necessidades e interesses próprios (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 35). Apesar de se tratar de uma atividade direcionada, procurei respeitar a visão da própria criança sobre o modo como queria executar a tarefa, dando-lhe assim uma voz ativa e um poder de decisão sobre as suas ações.

Outro momento que considero relevante e que julgo enaltecer a concretização da intenção supramencionada é o evidenciado na nota de campo seguinte:

De forma a dar continuidade à construção do nosso livro de sala *Vamos à caça do urso*, hoje realizamos mais um elemento sensorial integrante do mesmo, a relva. Coloquei numa mesa, uma caixa, massa aletria e tinta verde. Pedi às crianças que manuseassem em primeiro lugar a massa, o GA disse: “Susana eu não quero”. É um menino que se mostra pouco recetivo nas propostas de atividade sensoriais em que é necessário sujar as mãos, procurei respeitar a sua vontade, dizendo-lhe que podia apenas observar se assim o entendesse. Após breves instantes comecei a colocar tinta verde em cima da massa pedindo-lhes para observarem o que acontecia, as crianças responderam-me: “Vede, a massa está a ficar vede”, “Olha susana é relva”. O GA manteve-se apenas em observação, a dada altura esticou as suas mãos e disse-me: “Susana não estão sujas” eu respondi-lhe: “pois não GA, mas se quiseres podes mexer na massa porque, entretanto, a tinta já secou” ao qual o menino respondeu-me: “não”. Na hora de arrumar e limpar a sala, o GA fez questão de enquanto eu varria com uma vassoura este segurava na pá ajudando-me na minha tarefa. Tenho me apercebido como passar dos dias a afinidade que tem crescido entre nós, o GA corre de manhã para o meu colo, e ao longo de todo o tempo que passo em sala este procura constantemente a minha permanência ao seu lado bem

como na realização de pequenas tarefas da rotina diária, como as idas à casa de banho, a alimentação no refeitório (Anexo A, Nota de campo n.º 71, p. 175-176).

Assim, demonstrei conceder à criança uma escuta ativa no que concerne às suas necessidades, respeitando a sua vontade de não participar na atividade e contribuindo para o estabelecimento de uma relação de confiança, respeito e segurança.

No que diz respeito à segunda intencionalidade, **ii) o afeto**, procurei dar primazia ao carinho e à atenção, estabelecendo, mais uma vez, uma escuta ativa sempre que necessária, e para qual foi determinante a minha integração na rotina diária das crianças (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 17). Aliás, como era expectável, a minha proximidade com o grupo possibilitou uma integração mais simples e eficaz, aumentando oportunidades de as crianças me procurarem e/ou reclamarem a minha presença nos mais diversos momentos. Uma das situações que ressalvo é a de ter tido a perceção da existência de momentos em que a criança apenas necessitava de um simples toque, um conforto, ou “só” mesmo de uma palavra de consolo, mas, acima de tudo, o de nos colocarmos ao seu nível e, simplesmente, ouvirmos e respondermos ao que esta tem para dizer. A exemplificá-lo, leia-se a seguinte nota de campo:

À 3ª feira é dia de natação; (...) o SF é uma das crianças inscritas na atividade, porém o menino recusa-se a ir e, os pais insistem em que vá. Chegada a hora de ir para a natação, o SF observou uma auxiliar a segurar a sua mochila, o menino começou a chorar a dizer: “não quero ir para a praia”, ao qual a auxiliar respondeu: “tens de ir, a mamã quer que vás, eu vou ligar à mamã e dizes-lhe que não queres ir”. Agachei-me ao nível do menino e dei-lhe o abraço, dizendo-lhe que estava tudo bem, o SF assentiu e foi para a natação (Anexo A, Nota de campo n.º 21, p. 131).

Respetivamente à terceira intencionalidade, **iii) a autonomia**, como a seguinte nota de campo permite constatar:

(...) É um grupo autónomo na realização das tarefas, na hora da alimentação e na higiene pessoal. No que diz respeito à comunicação

verbal, a maioria das crianças expressa com clareza as suas ideias, opiniões, gostos e sentimentos (Anexo A, Nota de campo n.º 2, p. 117).

Apesar de ser um grupo de crianças, na sua maioria, autónomo, foi necessário reforçar a promoção desta competência, incentivando-o e assumindo uma postura de exemplo ou modelar em diversas situações inerentes à mesma. A nota de campo seguinte explica e reflete a manifestação de iniciativa e autonomia de uma criança no momento de desfralde, em que apenas manteve uma postura de mediadora:

A LS está a iniciar o desfralde a pedido dos pais, hoje pediu para ir à casa de banho sozinha, recusando qualquer ajuda por parte do adulto (Anexo A, Nota de campo n.º 25, p. 129).

No que diz respeito à terceira e quarta intencionalidades definidas para as crianças, **iv) a promoção de aprendizagens significativas e v) a primazia do brincar como estratégia potenciadora de desenvolvimento e aprendizagem**, considero que foram concretizadas através das várias propostas de atividades realizadas, e que nomeei no ponto precedente, na medida em que proporcionei às crianças oportunidades diferenciadas de promover o seu desenvolvimento e aprendizagem através do brincar, permitindo também que estas atribuíssem significado às mesmas.

Transversalmente, e de uma forma não estruturada ou direcionada, procurei enaltecer os momentos de brincadeira livre como situações potenciadoras da realização de aprendizagens significativas, como reflete a seguinte nota de campo:

Antes da rotina da alimentação o grupo de crianças foi brincar para o exterior, apercebi-me do MS encostado na lateral do exterior que fica virado para a estrada. Observei que estava uma poça de água enorme e quando os carros passavam por cima da mesma, as crianças riam, achando piada à projeção da água quando os carros passavam pela mesma. Apercebendo-me desse interesse manifestado pelas crianças, começamos uma brincadeira em que consistia olharmos para o lado direito e esquerdo da estrada contando os carros e as cores que observávamos, as crianças participavam de forma ativa e divertida

dizendo “Susana vem aí outro, olha, olha...”. Quando dei conta a maioria do grupo de crianças tinha-se juntado a nós criando um momento divertido e interativo entre a estagiária e o grupo de crianças. Por vezes não precisamos que a brincadeira seja demasiado estruturada basta estarmos atentas às curiosidades e interesses das crianças para podermos criar momentos lúdicos e divertidos. (Anexo A, Nota de campo n.º 22, p. 131).

Este simples momento de brincadeira proporcionou às crianças a aquisição de vários conhecimentos, como, por exemplo, noções de lateralidade (direita, esquerda), as cores e os meios de transporte, abrangendo, assim, diversas áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE (Silva et al., 2016). Paralelamente à avaliação de todas as intenções definidas para as crianças, ainda elaborei um portefólio individual de evidências do desenvolvimento e da aprendizagem de (e com) uma criança do grupo (cf. Anexo B), que contemplou (i) uma apresentação da criança; (ii) as suas escolhas, no referente às suas produções nos mais diversos domínios, devidamente comentados pela criança ou por mim; (iii) registos fotográficos descritivos de situações, atitudes ou comportamentos observados; e, por fim, (iv) a descrição de algumas interações da criança com o meio e com outras crianças e com os adultos. O processo de construção deste mesmo portefólio da criança permitiu-me melhor compreender os seus pressupostos, enquanto conceito de avaliação e não (apenas) como um instrumento ou um método (Formosinho & Parente, 2005). Na verdade, e como bem lembra Parente (2012), o portefólio é “uma colecção [sic] sistemática e organizada de evidências” (p. 307) das crianças, que permitem atestar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Relativamente às intenções para as famílias, considero que foram concretizadas, a começar por **i) o estabelecimento de uma relação de confiança com as famílias das crianças**, que procurei logo manter com as mesmas, tomando a iniciativa de me apresentar na hora do acolhimento e através de uma folha de apresentação (cf. Anexo G). Aconteceram pequenas conversas informais, através das quais procurei dar-me a conhecer e explicar o motivo da minha presença no contexto, o que possibilitou conhecê-las um pouco mais e entender o/a seu/sua filho/a.

Quanto à intenção definida sobre **ii) o seu envolvimento e participação nas atividades propostas**, foi possível cooperar com as famílias e envolvê-las, principalmente no trabalho de projeto realizado com o grupo de crianças, através da Metodologia de Trabalho de Projeto, conforme explicitado na Nota de campo n.º 60 (cf. Anexo A).

No decorrer da minha intervenção, e conforme referi já, existiram em vários momentos conversas informais com as famílias, em que manifestavam o seu contentamento relativamente às propostas de atividades realizadas com o/a seu/a filho/a, já que algumas crianças tinham por hábito partilhar com elas momentos que lhes fossem significativos. Paralelamente existiram momentos em que as famílias partilharam comigo algumas preocupações ou reservas sobre determinados comportamentos do/a seu/a filho/a com a expectativa de que as pudesse ajudar, transmitindo-lhes sugestões de estratégias que as pudesse ajudar na resolução dos problemas.

Por último, relativamente às intencionalidades definidas para a equipa educativa, concretamente, **i) estabelecer uma relação de confiança; ii) disponibilidade para trabalhar em cooperação, participando ativamente no trabalho que desenvolve; iii) respeito pelas suas opiniões; e iv) o envolvimento da equipa na minha ação e prática pedagógica, assim como no projeto de investigação que irei desenvolver**, foram todas realizadas com sucesso. Durante a minha intervenção, criámos uma relação de confiança e respeito, dando lugar a inúmeras conversas informais de onde advieram muitas reflexões sobre a minha ação pedagógica e melhorias a realizar.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido, este caracterizou-se por ser colaborativo e cooperativo, respeitando sempre as opiniões dos intervenientes. Sempre que possível, no que concerne à investigação, a equipa educativa participou sempre de forma ativa e colaborativa.

Face ao exposto, posso afirmar que estas dinâmicas facilmente contribuíram para a criação de um sentimento de pertença àquele contexto, não tendo sido considerada apenas como uma estagiária, mas, sim, como um membro da equipa educativa.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

A PPS II tem como um dos objetivos principais desenvolver uma atitude investigativa em nós estagiárias/os, permitindo-nos promover a diversidade das nossas práticas pedagógicas, bem como a aquisição de competências e saberes investigativos. Como tal, o processo de investigação deve ser orientado de maneira a produzir respostas às questões formuladas inicialmente, por forma a atingir o objetivo proposto para o trabalho investigativo (Carmo & Ferreira, 2008).

Ao iniciar a PPS II, procurei conhecer a instituição, a equipa educativa, as crianças, as famílias e as suas rotinas, assim como a ação pedagógica da educadora cooperante. Através da observação e dos registos diários que fui realizando, foi possível a identificação de algumas situações que me encaminharam para o tema da investigação, mais precisamente: **“Explorar, descobrir e aprender: sentidos e potencialidades do brincar heurístico no Jardim de Infância”**.

Este subcapítulo começa por contextualizar a problemática emergente, seguindo-se um subcapítulo de revisão da literatura sobre a mesma, sendo esta constituída por cinco pontos centrais: (i) o brincar heurístico na educação de infância; (ii) a importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança; (iii) os materiais não estruturados e as suas possibilidades; (iv) o “cesto dos tesouros” e o brincar heurístico; e, por fim, (v) o papel do educador de infância no brincar.

No decorrer do estágio, fui verificando a necessidade que este grupo de crianças manifestava em explorar, descobrir, sentir e aprender através de materiais não estruturados. Ao realizar com eles uma proposta de atividade a partir d’ “O cesto do outono”, composto por vários elementos da Natureza (paus, pinhas, folhas, entre outros), foi, justamente, emergindo uma vontade latente por parte do grupo de crianças de explorar, saber e sentir mais. Daí emergiu, também, o interesse em saber mais sobre o *Brincar Heurístico* (BH) e as suas possibilidades de implementação no contexto e enquanto promotor de experiências e aprendizagens significativas para as crianças. Neste seguimento, e à medida que a investigação se foi traçando, surgiu o interesse em aferir junto das educadoras as suas conceções acerca deste mesmo *recurso* e das suas potencialidades em contexto de Jardim de Infância.

Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que o BH permite à criança o seu envolvimento em contexto real, isto é, através do contacto com objetos que fazem parte do seu quotidiano e permite que a criança explore os materiais de forma espontânea, contribuindo para a promoção de experiências significativas e o seu desenvolvimento e aprendizagem holísticos. Como tal, as crianças inseridas em contexto socioeducativo de Jardim de Infância deverão ter a oportunidade de experienciar com materiais diversificados, cabendo ao/à educador/a proporcionar essas oportunidades, situações e experiências.

De salientar, por fim, que as interações concretizadas em JI devem ser de qualidade, de forma a garantir o desenvolvimento e aprendizagem como suporte para as experiências futuras da criança. No dia a dia do JI, a criança deve lograr um papel de protagonista, na medida em que as práticas pedagógicas adotadas por parte do/a educador/a devem ser centradas nas suas necessidades e interesses, dando-lhe voz para que esta possa dizer o que sente e o que precisa. Como explica Formosinho (2013), aliás, é “importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola (...) porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (p. 10).

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1 O brincar heurístico na Educação de Infância

De acordo com Huizinga (1991), citado por Monteiro e Delgado, (2014), brincar é a ação pela qual a civilização surgiu e se desenvolveu; uma ação que expõe e organiza emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança livremente acolhe, explorando as suas infindáveis possibilidades.

O Brincar pode ser definido como “(...) a atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva et al., 2016, p. 105). Como tal, brincar define-se como um comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada, onde as crianças têm oportunidade de criarem e vivenciarem aspetos socioculturais.

O brincar desempenha um papel fundamental na Educação e nos cuidados na infância, pelo que encontra um forte potencial, tanto em contexto de Creche, como em Jardim de Infância. De acordo com Portugal et al., (2016), as crianças brincam para se expressarem, para explorarem o mundo à sua volta, desenvolverem a curiosidade, para aprenderem novos conceitos e conhecimentos, ou seja, para se tornarem cada vez mais autónomas. Na mesma linha ideológica, Silva et al., (2016) referem o brincar como uma ação que parte da iniciativa da criança, do seu interesse e da sua curiosidade, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma holística.

A criança manifesta um grande arbítrio ao explorar objetos e observar o que acontece aos mesmos aquando da sua manipulação. Cabe, assim, ao/a educador/a proporcionar uma variedade de objetos que apoiem o seu ímpeto exploratório, num ambiente controlado, com tempo destinado à exploração de forma livre e autónoma desses mesmos materiais. É neste sentido que Goldschmied e Jackson (2006) propõem o BH como método capaz de apoiar o desenvolvimento e as aprendizagens de bebés e crianças pequenas. O BH implica a mobilização de materiais diversificados, para que as crianças os selecionem e manipulem de forma atenta e envolvida, num espaço apropriado, suficientemente amplo, que permita às crianças movimentarem-se de forma autónoma e livre. As crianças não manifestam preocupação com a finalidade dos objetos, pois ao observarem os mesmos conseguem ter a perceção do que podem ou não fazer com eles (Goldschmied & Jackson, 2006). A utilização de materiais não estruturados, colocados à disposição pelo/a educador/a, oferece experiências significativas, diferentes daquelas que os materiais estruturados proporcionam (Goldschmied & Jackson, 2006).

Goldschmied e Jackson (2006), assim como Fochi et al. (2016), referem a existência de aspetos imprescindíveis para uma proposta exploratória de BH, sendo eles: (i) os materiais; (ii) o espaço; (iii) a organização; (iv) o papel do/a adulto/a e (v) o silêncio. No que diz respeito aos materiais, é importante uma escolha e seleção criteriosa dos mesmos. A escolha dos materiais deve resultar da observação atenta por parte do/a educador/a, isto é, através da identificação dos interesses do grupo de crianças e daquilo que elas desejam investigar e explorar. Deverá existir variedade e abundância de materiais por tipo/categoria, sendo o estado de conservação dos mesmos outro fator a ter em consideração. Assim sendo, a escolha e seleção dos materiais deve obedecer a cinco

critérios: (i) a diversidade; (ii) a quantidade; (iii) a qualidade; (iv) a segurança e (v) a continuidade. Os autores defendem que os materiais deverão ser naturais, orgânicos e do cotidiano da criança, evitando-se o uso de materiais plásticos e artificiais (Fochi et al., 2016; Goldschmied & Jackson, 2006).

No que concerne ao espaço, deve existir uma área ampla para o BH de forma a permitir que as crianças explorem e investiguem de forma livre e autônoma, sem existirem constrangimentos de movimento. É de igual relevância que o ambiente do espaço seja calmo e silencioso para que as crianças se possam concentrar e envolver nas suas explorações.

No que diz respeito à organização, o/a educador/a deverá planejar previamente o momento de exploração, contemplando a escolha dos materiais, a organização do tempo, e a constituição dos grupos que vão realizar a mesma, não excedendo os quatro a seis elementos por grupo. A respeito do tempo, outro aspeto muito importante, o/a educador/a deve, no mínimo, reservar uma hora para cada proposta de exploração.

Já no tocante ao papel do/a educador/a, é importante que este/a prepare previamente a proposta, para que no decorrer da exploração possa observar e registar, mantendo-se em silêncio, de forma a não interferir na ação exploratória e investigativa das crianças. O silêncio é um aspeto muito importante numa proposta de BH, pois facilita a atenção, concentração e conseqüentemente o envolvimento das crianças. Importa igualmente que no final da exploração, o/a educador/a inclua as crianças na arrumação da sala e dos materiais. Como tal, as crianças devem ser levadas a organizar os materiais, consciencializando-as para os lugares próprios que têm para serem guardados (Goldschmied & Jackson, 2006).

Uma das vantagens do BH, conforme apontado pelas autoras Goldschmied e Jackson (2006), é a ausência de conflitos, devido à quantidade extensa de materiais disponíveis aquando da hora de exploração. É também neste contexto que as autoras, sublinham o potencial do BH no fomento da capacidade de concentração, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim sendo, o/a educador/a deve assumir um papel facilitador/a, atento/a e observador/a, procurando não interferir nas explorações das crianças, isto é, não direcionando ou influenciando as mesmas, permitindo o desenvolvimento e a manifestação da sua imaginação e criatividade. Através do BH, as

crianças conseguem expressar o que sentem, aprendem a respeitar os seus pares, a compreenderem e refletirem sobre os seus atos, e a criarem relações com os objetos, pessoas e com o mundo.

4.2.2 A importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança

O brincar é uma ação essencial e necessária em todas as fases da vida da criança, ocupando, nos primeiros anos de vida, um papel principal: “é uma das principais maneiras de a criança ser e se expressar na infância, de tal modo que se pode afirmar que a criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida, é em grande medida, um ser brincante” (Savio, 2017, p.15). Os tipos de brincadeira e a forma como as crianças as realizam, diferem consoante as fases de desenvolvimento em que se encontram, permitindo-nos, por esta via, conhecê-las melhor.

Ferland (2006) destaca quatro fases para o desenvolvimento do brincar: i) a primeira fase corresponde à manifestação do bebé pelo meio que o rodeia, mostrando curiosidade, interesse e atenção. É através dos sentidos que o bebé o faz descobrindo sensações, motivadas pelas características sensoriais que os objetos que estão a sua volta apresentam; (ii) a segunda fase manifesta-se entre os seis e os dezoito meses, em que a criança manipula os objetos e explora ativamente o espaço que a rodeia; (iii) a terceira fase emerge entre os dezoito e os trinta e seis meses, onde a criança manifesta prazer em realizar jogos de construção, começa a surgir o interesse pelo faz de conta e por brincadeiras que a sujem e pelas possibilidades de separar, encher e esvaziar; e, por último, (iv) a quarta fase acontece entre os três e cinco anos, em que a criança desenvolve mais a sua imaginação, inventando as mais diversas brincadeiras e situações (e.g., fazer o almoço numa cozinha de brincar).

Ferland (2006) menciona que a primeira linguagem da criança ocorre através da brincadeira, pois esta permite que reconheça o seu mundo imaginário e que se conheça a si mesma. Neto (2020), por seu turno, refere que “uma criança que não brinca de forma regular e sem constrangimentos em espaço e tempo não é uma criança saudável. Brincar é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural” (pp. 42-43).

O brincar permite que a criança desenvolva várias capacidades como a imaginação, a autorregulação, a criatividade e o sentido de si mesma e de pertença no meio em que está inserida. De acordo com Silva e Sarmiento (2017), a criança durante a sua brincadeira desenvolve a sua inteligência, pois é estimulada a utilizar a sua criatividade e imaginação promovendo também a sua atenção e concentração. Segundo Neto (2020), “o brincar vem de dentro, brotando imaginação e fantasia a um só tempo, e no tempo próprio de ser criança” (p. 222).

O ato de brincar contribui para o sentido de pertença de si e a procura do saber, pois, quando brinca, a criança assume um papel ativo e curioso, realizando as suas próprias descobertas. É também através do brincar que a criança reproduz e imita situações que ocorrem no seu dia a dia, contando de alguma forma a sua história de vida; isto é, a forma como age e constrói as suas brincadeiras dá-nos a conhecer o ambiente em que vive e a forma como vê o mundo.

Ferreira (2004) afirma que o brincar está ligado ao mundo real, pois é através dele que as crianças conhecem e se preparam para fazerem parte do mesmo, usando-o também para comunicar. Na verdade, o brincar pode também ser considerado como uma ação capaz de promover a calma e concentração, isto é, quando a criança brinca, esta dedica toda a sua atenção e concentração ao momento, sem demais preocupações. Além disso, o brincar possibilita também à criança a aquisição de novas aprendizagens e o desenvolvimento de várias competências, tais como a autonomia, a criatividade, a partilha e troca de ideias, nomeadamente em brincadeiras a pares ou em grupo. Podemos mesmo caracterizar o brincar como uma atividade empreendedora, pois permite que a criança cresça, social e fisicamente, ativa.

Não podemos imaginar uma criança sem brincar, pois, é de facto onde esta se sente realizada e feliz. Como afirma Marques (2019), “é como se o brincar fosse o emprego das crianças. Algo que têm de fazer para a sua sobrevivência. De modo eficaz, aprendem competências que lhes serão fundamentais para os desafios vindouros” (p.48). Quando a criança brinca, esta utiliza a sua criatividade no ato, bem como a sua personalidade e é assim que esta se conhece a si mesma. Como tal, podemos afirmar que o brincar promove a formação da personalidade da criança e estimula o seu

desenvolvimento. Não por acaso, aliás, Fortuna (2010), citado por Dantas (2017), refere que:

na brincadeira somos exatamente quem somos e, ao mesmo tempo, todas as possibilidades de ser estão nelas contidas. Ao brincar, exercemos o direito à diferença e de sermos aceites mesmo diferentes, ou melhor, de sermos aceites por isso mesmo. Como brincar associa pensamento e ação, é comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. (...) Quem vive brinca. (s.p.).

4.2.3 Materiais não estruturados e as suas possibilidades

Os materiais não estruturados são objetos diversificados que nas mãos das crianças ganham os mais diversos significados e utilidades, transformando-se em experiências significativas sem limites, nem fim. No que concerne aos brinquedos industrializados, estes afiguram-se como objetos previsíveis que limitam o seu manuseamento por parte das crianças, levando ao seu desinteresse.

A respeito, Fochi (2015) salienta que:

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).

Como tal, não existe uma estratégia certa ou errada na hora das crianças explorarem materiais não estruturados. No entanto, estes momentos de descoberta, exploração e manipulação por parte das crianças constituem experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento global.

As crianças sentem, desde muito cedo, a necessidade de descobrir, mexer em coisas, como abrir armários, segurar utensílios domésticos, entre outros, passando muito tempo neste tipo de ações. As famílias desvalorizam, muitas vezes, estas ações, porém para Goldschimed e Jackson (2006), elas dão-nos indícios da necessidade de aumentarmos as propostas que oferecemos às crianças, de forma a potenciarmos o máximo de oportunidades de crescimento. Com estes materiais não estruturados as crianças podem realizar as mais diversas ações, como agarrar, encaixar, empilhar, sendo-lhes dada a oportunidade de questionarem, manipularem e criarem. Como Bitencourt, Dias et al. (2018) afirmam:

o que nos interessa, na escolha dos materiais, é que os objetos tenham a possibilidade de entrar, permanecer, atravessar, transladar, barulhar na combinação entre elas e, além disso, pela quantidade, possa ser repetida a ação pela criança caso ela deseje (p. 94).

A utilização de materiais não estruturados na brincadeira representa para a criança uma experiência enriquecedora, estimulante e criativa, visto permitir-lhe uma grande diversidade de escolha e a transformação dos mesmos em objetos lúdicos. Como refere Ferland (2006),

existem brinquedos manufacturados à venda nas lojas, mas o material de jogo “caseiro” é igualmente rico em possibilidades. Uma caixa de cartão, uma mala cheia de roupa com que se possa disfarçar, papéis, palhas ou trapos que possa costurar também propiciam a brincadeira (p. 62).

Na verdade, estes materiais são altamente potenciadores para as crianças pelas diversas experiências que lhes proporcionam e por serem ricos sensorialmente, sendo utilizados de forma livre e espontânea, e permitindo que as crianças os manipulem, explorem, observem e tirem dos mesmos o máximo partido, sem restrições nem limites. Estes materiais assumem, assim, uma característica simples e vulgar, mas permitem que as crianças, ao estabelecerem contacto com os mesmos, aprendam a reutilizar e a valorizar as suas potencialidades no ato de brincar, pois, “a utilização de material reutilizável (...), bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Silva et al., 2016, p. 26).

4.2.4 O cesto dos tesouros e o brincar heurístico

Elinor Goldschmied foi a criadora do cesto dos tesouros e do brincar heurístico com o objetivo de responder à curiosidade inata das crianças, com foco na exploração e descoberta dos objetos através dos sentidos. Segundo a autora, o primeiro contacto deve ser o mais rico possível de forma a dar continuidade ao brincar heurístico.

O **Cesto dos Tesouros (CT)** destina-se a bebés quando estes se encontram ainda numa fase de transição no que se refere à autonomia dos seus movimentos corporais, isto é, quando os bebés já conseguem permanecer sentados e obtêm, um maior usufruto do momento de exploração do CT. Enquanto objeto estático, o CT perde as suas potencialidades quando os bebés já detêm capacidades de locomoção, uma vez que o seu ímpeto exploratório diminuirá o nível de atenção, concentração e envolvimento no mesmo. De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), “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” (p. 115). Assim sendo, deve conter um conjunto diversificado de objetos integrantes do meio envolvente das crianças com o objetivo de promover estímulos e garantir experiências significativas, pois nesta fase inicial de vida das crianças, os cérebros dos bebés estão aptos a receber e absorver todos os estímulos proporcionados. Quando os bebés exploram o CT realizam as mais diversas ações, tais como, observar, tocar, agarrar, levar à boca, atirar ao chão, entre outras. Esta exploração também promove a interação com os outros, uma vez que várias crianças podem explorar o CT em simultâneo, criando-se, assim, oportunidades de interação com os seus pares.

Quando a criança já adquiriu a capacidade da marcha, o BH ocorre através da disponibilização de materiais pelo espaço que a criança ocupa e no qual se desloca. Embora o BH seja muitas vezes definido como um jogo ou uma brincadeira livre, Araújo (2018) enuncia como seu objetivo a exploração de objetos capaz de proporcionar à criança oportunidades de experimentação e manipulação das possibilidades e características de um determinado material que lhe é disponibilizado, explorando-o livremente. Além disso, o BH deve ser igualmente entendido como “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” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 149). As mesmas autoras (Goldschmied & Jackson, 2006) referem ainda que, através do contacto com os objetos disponibilizados, as crianças vivenciam vários processos de observação, isto é, agrupam, discriminam, (des)arrumam, empilham, testam o seu equilíbrio e as características dos objetos. A manipulação dos objetos permite, pois, que as crianças desenvolvam a sua capacidade manipulativa, isto é, de motricidade fina e de coordenação óculo-manual, assim como, a sua atenção e concentração. Importa ainda referir que umas das características relevantes do BH é a possibilidade de repetição, pois, quando a criança repete, consegue consolidar as competências anteriormente testadas, na mesma medida em que sente satisfação e prazer na ação que realiza sobre os objetos, atribuindo, assim, maior significado à sua aprendizagem.

Fochi et al. (2016) defendem que “(...) aprender por meio da descoberta é produzir conhecimento, é produzir corpo e subjetividade” (p. 15). Como tal, o desejo de explorar parte do interesse da criança, o que lhe promove novos conhecimentos, um sentido de si mesma, utilizando os seus próprios sentidos. Aliás, como lembram Fochi et al. (2016), “(...) o corpo que pensa não pode ficar parado (...)” (p. 18), pois necessita de pesquisar, sentir, testar e tirar as suas próprias conclusões sobre a influência que exerce sobre o mundo. Os mesmos autores referem que o desenvolvimento nos seus vários domínios ocorre de forma holística, isto é, nascemos como um todo: com sentidos, emoções, corpo, cognição, entre outras funções. Em suma, a criança não nasce só com corpo, mas com todos os sentidos. Como tal, o bebé quando explora, fá-lo com as mãos, pés, boca e nariz, não está a realizá-lo apenas com as partes do corpo, mas também com os seus sentidos e emoções.

Duas outras formas do BH são: o **Jogo heurístico (JH)** e as **Bandejas de experimentação (BE)**.

O JH é indicado para crianças a partir dos vinte e quatro meses, uma vez que, por essa altura as crianças manifestam “uma intensa necessidade de envolver-se em atividades exploratórias” (Fochi et al., 2016, p. 86), isto é, através do seu corpo e promovendo a sua capacidade reflexiva. Numa sessão de JH, o espaço da sala deve ser organizado e dividido em tapetes, devendo cada um deles conter vários conjuntos de materiais não estruturados para que as crianças os explorem livremente.

Para a organização de uma proposta de JH, o/a educador/a terá de ter em consideração os seguintes aspetos: (i) espaço; (ii) escolha qualitativa e (iii) quantitativa dos materiais; (iv) colocação de tapetes e (v) estética (Fochi, 2018). Segundo Fochi (2018) aquando da organização do espaço, este “deve ter como premissa criar um ambiente tranquilo e acolhedor para as crianças realizarem as suas investidas” (p. 90).

Relativamente aos tapetes, o mesmo autor menciona que estes “têm como função criar a interação entre as crianças ao mesmo tempo que asseguram que cada uma possa começar sua brincadeira com os seus próprios objetos” (Fochi, 2018, p. 91), frisando, também, que a forma como são dispostos e apresentados os materiais às crianças deve permitir que as crianças se vejam umas às outras, promovendo a interação social entre pares.

A BE tem como foco as crianças mais crescidas, isto é, as que já adquiriram a marcha, de forma a facilitar o deslocamento dos objetos e materiais disponibilizados na bandeja, e as que já verbalizam (Fochi, 2018). Segundo o mesmo autor, as explorações devem ser entendidas:

como um momento no qual as crianças, em um espaço de tempo, com materiais contáveis (contínuos) e não contáveis (descontínuos), com intencionalidade e previamente organizados, realizam ações com vista a nomear os fenómenos matemáticos e físicos que vão ocorrendo. Nesse brincar, a criança tenta compreender o resultado de suas ações e as consequências das mesmas na interação com os materiais (p. 109).

Este tipo de experiências permite que o/a educador/a perceba quais são os processos de pesquisa que se adequam à individualidade de cada criança, assim como a sua evolução (Fochi, 2018).

Também no que concerne à organização de uma proposta de BE devem ser considerados pelo/a educador/a alguns aspetos, a saber: (i) a escolha e organização do espaço; (ii) a escolha de materiais contáveis e não contáveis; (iii) a formação dos grupos de crianças; (iv) o planeamento do tempo; (v) a conclusão da sessão; e (vi) os objetivos e realização de registos (Fochi, 2018). O local pode ser um espaço interior (sala) ou exterior (recreio), devendo ser sempre assegurado um ambiente tranquilo, de forma que as

crianças possam “(...) explorar os elementos sem interferências sonoras ou visuais que possam comprometer o processo do brincar” (Fochi, 2018, p. 111).

Outro aspeto relevante é a forma como se deve organizar o espaço, devendo existir um cuidado, por parte do/a educador/a, na escolha das mesas a utilizar, sendo que a sua altura deve ser adequada à altura/tamanho das crianças, de forma a facilitar o acesso e manuseamento dos materiais contemplados nas mesas. Os materiais contáveis e não contáveis devem ser separados, existindo uma mesa para cada tipo, podendo existir uma terceira mesa com objetos de apoio (Fochi, 2018). Na BE, os materiais a utilizar são: (i) materiais de apoio; (ii) materiais contáveis e não contáveis; e (iii) bandejas. São considerados materiais não contáveis; (i) farinha; (ii) café; (iii) grãos, (iv) sementes, entre outros; e materiais contáveis, os que permitem a sua contagem, tais como: (i) pedras; (ii) conchas; (iii) nozes; (iv) molas, entre outros (Fochi, 2018).

Em suma, o brincar heurístico é um método que permite à criança a oportunidade de escolher o que quer fazer no momento da brincadeira e escolher os objetos que considera para si mais interessantes e estimulantes. Como tal, devemos permitir, desde cedo, que as crianças façam as suas escolhas e comecem a entender que podem tomar as suas próprias decisões, promovendo nelas o sentido de cidadãs ativas e conscientes. Por esse motivo, é fundamental respeitar as necessidades das crianças, interesses e ritmos de aprendizagem e exploração de cada uma, sem existir uma preocupação pelo tempo.

4.2.5. O papel do Educador de infância no brincar

No momento da brincadeira o/a educador/a desempenha um papel fundamental, devendo permanecer atento e assumir uma ação desafiadora, estimulante e criativa nas estratégias que cria, de forma a motivar as crianças para novas aprendizagens.

É ainda importante que este/a estabeleça com as crianças um “contacto físico, incluindo acariciar, abraçar, segurar, baloiçar, pegar ao colo” (Post & Hohmann, 2011, p.35), pois estas necessitam de um ambiente emocionalmente rico, onde se sintam acarinhadas e desejadas. Deve promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação e a exploração, proporcionando-lhes diversas atividades lúdicas, salientando que o/a educador/a não deve participar nem interromper as brincadeiras das crianças, devendo apenas intervir quando solicitado pelas mesmas. Como já foi mencionado

anteriormente, o brincar contribui para a socialização, o bem-estar e a construção da personalidade da criança. Como tal, Ferland (2006) menciona que “se não compreendermos as virtudes da brincadeira, estaremos a negligenciar uma fabulosa vitamina diária para a criança, uma escola de vida sem igual e uma atividade de riqueza rara” (p. 222). Cabe, por isso, ao/à educador/a promover a criatividade das crianças e observar com atenção os comportamentos da mesma aquando da brincadeira, pois permitir-lhe-á perceber melhor o seu brincar.

Com efeito, é importante que o/a educador/a, no momento da brincadeira, realize observações e reflexões sobre as ações das crianças, centrando-se concretamente nas necessidades e evoluções que cada uma manifesta, e, como mencionam Lira e Rubio (2014), procurando reorganizar o seu planeamento e implementando novas estratégias que incentivem o progresso que as crianças realizaram. Torna-se, portanto, crucial que o/a educador/a incentive e valorize o brincar espontâneo da criança, proporcionando-lhe, desde cedo, momentos de brincadeira livre e oportunidades para que esta explore, crie, experimente e imagine.

O/A educador/a deve, pois, assumir um papel de observação de comportamentos, reações, interações que a criança estabelece com as outras crianças, com o espaço e materiais, bem como a forma como manipula os objetos. Se assumir um papel interventivo, a criança não irá cumprir o seu principal objetivo que é agir de forma autónoma.

No que diz respeito à organização do espaço, o/a educador/a deve organizá-lo conforme o grupo de crianças e de forma a permitir diversas explorações. Majem (2010) refere que cabe ao/à educador/a definir qual o sítio da sala mais apropriado, estável e tranquilo para a exploração, e o local que permita que este observe a evolução da brincadeira e atividade de cada criança. Nesse sentido, Fochi e Focesi (2018) informam que o/a educador/a deve “certificar-se que a criança esteja feliz. (...) O adulto é um facilitador e não diretor de atividades da criança, e faz isso a partir de um ambiente planejado e organizado cuidadosamente” (p. 46).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Feito este enquadramento teórico em torno do BH e das suas principais características, descreve-se agora a pesquisa empírica que o teve por base: uma investigação de natureza assumidamente qualitativa, que nos pareceu a mais adequada para a compreensão dos processos, produtos e fenómenos inerentes à mesma. Como refere Minayo (2009), citada por Santos et al. (2019), a investigação qualitativa dá respostas a

questões muito particulares (...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, (...) das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenómenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida (pp. 536-537).

O processo de uma investigação qualitativa na sua totalidade deve ser feito com as crianças e não sobre as mesmas. Como tal, caracteriza-se pela promoção do diálogo entre o/a investigador/a e os intervenientes do estudo, sendo um processo dinâmico e participativo em que todos têm uma voz. Por conseguinte, esta investigação baseia-se em cinco singularidades essenciais, nomeadamente: a análise de dados, realizada a partir do método indutivo; a descrição; o/a papel do investigador/a enquanto instrumento mais importante da investigação; a recolha dos dados em meio natural; e a maior ênfase no processo em detrimento dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o/a investigador/a deve adotar um papel de participante ativo para obter uma perceção experiencial da realidade que lhe permita descrever ao pormenor a mesma com um olhar amplo, integrado e contínuo. Nesse sentido este/a deve integrar-se no contexto, recolhendo as informações necessárias e realizando um trabalho de recolha exaustivo e complexo, não esquecendo de considerar a situação e o contexto como a sua fonte de dados. Todos os dados recolhidos são fontes ricas em detalhes descritivos, sendo que a investigação qualitativa se firma em imagens e/ou palavras, ao quais o/a investigador/a deve atribuir o devido valor, bem como à ação no contexto, de forma a conferir-lhes significados (Bogdan & Biklen, 1994).

Pela assunção de uma abordagem qualitativa-interpretativa, o nosso objetivo foi tentar compreender e conhecer os comportamentos dos sujeitos em análise e o contexto, realizando uma reflexão sobre a nossa intencionalidade na ação e, por conseguinte, do seu significado, questionando a realidade sem a descontextualizar (Marchão, 2012). Paralelamente, este estudo assumiu um carácter de investigação-ação, uma metodologia que tem como finalidade resolver um determinado problema social. Como tal, emerge a necessidade de refletir consecutivamente sobre a nossa prática e as situações surgidas da mesma, assumindo um carácter rigoroso e coerente, com o objetivo de contribuir para uma educação de qualidade.

Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação pode ser considerada como uma “família de metodologias de investigação que incluem acção [ou mudança] e investigação [ou compreensão] ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) mencionam que assumir a investigação-ação nos contextos educativos sustenta-se no reconhecimento dos/as educadores/as

enquanto “atores e autores” do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a investigação-ação envolve os profissionais num processo de pensamento crítico sobre a sua prática, suportada esta num conjunto de fundamentos teóricos sobre as suas opções educativas, o que lhes permite a adequação, a valorização e a reflexão das suas práticas pedagógicas (p. 11).

Para Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e flexível, permitindo ajustes necessários que têm origem na análise das situações, assim como dos fenómenos que se lhe apresentam. Do mesmo modo, no decorrer do estudo, existiu a necessidade de planear, atuar, refletir, avaliar, conversar e observar com algum rigor, com a finalidade de adquirirmos um conhecimento mais abrangente sobre as nossas práticas educativas. Ainda na mesma linha de pensamento de Máximo-Esteves (2008), sustentada nas ideias de Dewey a investigação-ação resulta numa metodologia que deve obedecer a uma planificação antecipada e

deve sempre ter em atenção os métodos selecionados para a recolha de dados, a necessidade de refletir e de investigar a prática, o que requer

dos educadores (...) uma constante abertura de espírito [consideração de várias vias], responsabilidade [na avaliação das ações] e sinceridade [na avaliação da ação e do seu impacto]. Requer também o desenvolvimento de competências para a tomada de decisões relativas ao quotidiano educativo/curricular de forma cientificamente sustentada (p. 41).

A investigação-ação tem como benefício auxiliar os/as educadores/as a compreender e melhorar as suas práticas assim como os contextos, assumindo um carácter colaborativo e participativo, pois tanto os/as educadores/as como as crianças estão envolvidas no mesmo projeto. Nesse sentido, cabe ao/a educador/a assumir a responsabilidade de integrar esse papel com o de investigador/a, tendo presente que deve se manter o mais imparcial possível durante a investigação. Seguindo essa linha de pensamento Mesquita-Pires (2010) menciona que a investigação-ação

procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos atores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão (p. 71).

Levando em conta todas estas perceções, Máximo-Esteves (2008) menciona que para iniciarmos um estudo de investigação-ação é “necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p. 79). Como tal, e atribuindo fundamento ao nosso projeto de investigação-ação, formulámos como tema de partida: *Explorar, descobrir e aprender: sentidos e potencialidades do brincar heurístico no jardim de infância*. Na sua senda, definiram-se como objetivos da investigação: (i) instigar e compreender a importância do brincar no jardim de infância; (ii) perspetivar o lugar do brincar heurístico no Jardim de Infância; (iii) compreender a importância da exploração autónoma dos materiais não estruturados para o desenvolvimento da criança; (iv) entender as perspetivas das educadoras de infância sobre o brincar heurístico; e (v) proporcionar oportunidades

diversificadas de descoberta e aprendizagem (experiências de brincar heurístico) às crianças, com a finalidade de proporcionar momentos prazerosos e significativos de exploração de materiais não estruturados.

No decorrer da investigação-ação, tivemos como base na nossa ação a inclusão da reflexão constante, o que nos permitiu repensar e reajustar as nossas práticas, e simultaneamente tornar-nos mais críticos e rigorosos. Este comportamento permitiu-nos tomar consciência que esta metodologia de investigação-ação é benéfica para o nosso desenvolvimento e crescimento profissional, na mesma medida em que é exigente, “mas facilitadora de mais e melhor conhecimento e que ajuda a providenciar uma resposta educativo-pedagógica mais responsiva e baseada nas necessidades e nos interesses das crianças, bem como mais construída em colaboração” (Marchão & Henriques, 2018, p. 16). Na verdade,

quando reflectimos, avaliamos; quando avaliamos, reflectimos. Quando reflectimos avaliando, progredimos. Quando reflectimos sobre as práticas, renovamos as práticas. (...) Questionamos a racionalidade técnica. Procuramos novas fontes que justifiquem o nosso fazer. Fazemos por sustentar e justificar o nosso saber. Criamos, reinventamos um renovado saber-fazer. Fazemos investigação-ação (Cardona, 2005, p. 135).

Ao longo deste estudo, foi necessário definirmos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que seriam pertinentes para dar resposta aos objetivos definidos e ao tema da investigação. Como tal, uma das técnicas utilizadas foi a observação-participante, sustentada na utilização de notas de campo; no registo fotográfico e nos trabalhos produzidos pelas crianças. Paralelamente, e como outra técnica de recolha de dados, aplicou-se uma entrevista semiestruturada às educadoras de infância do estudo. De acordo com Coutinho et al. (2009), sustentados nas ideias de Latorre (2003), os instrumentos e as técnicas de recolha de dados podem ser divididos em três grupos: (i) as técnicas fundamentadas na observação, centradas no ponto de vista do/a investigador/a, ou seja, no que este/a observa do objeto em estudo; (ii) as técnicas fundamentadas no diálogo e centradas nos pontos de vista dos intervenientes no estudo, existindo interação e diálogo; e, por último, (iii) a análise de documentos centrada nas ilações do/a investigador/a e

prevendo uma pesquisa e leitura de documentos escritos pertinentes como base de uma boa fonte de informação adicional.

No decorrer da PPS II, atribuí grande valor à observação-participante, pois, através da observação direta dos comportamentos e relações sociais que as crianças estabeleciam entre elas, pude adquirir uma maior compreensão sobre os participantes neste processo. Como tal, a observação indagou uma maior objetividade e severidade dos dados observados, tornando possível “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Foi realizada uma observação das crianças no seu ambiente natural, procedendo-se à recolha de informação no momento exato em que as situações ocorriam, na mesma medida em que estávamos em contacto com os participantes e nos era possível dar significado ao mundo que as rodeava (Denzin, 1989, citado por Vasconcelos, 1997, p.52). Corroborando esta ideia, Oliveira-Formosinho (2002) refere que “a informação obtida por meio da observação directa pode ser exacta, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural (...) dos acontecimentos” (p. 180).

A observação permite-nos adquirir conhecimentos acerca de cada criança, como os seus gostos e desgostos, as suas competências, as suas fragilidades, as suas curiosidades e interesses, assim como o que sente, o que pensa e o que já sabe. Em concordância, Oliveira-Formosinho (2013) refere que, “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (p.77).

Podemos comprovar que a observação é parte integrante de todo e qualquer ato avaliativo, sendo uma atividade natural do/a investigador/a que deve ser treinada, pois “a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Nesse sentido, a nossa observação apoiou-se na mobilização de notas de campo, isto é, de “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), as suas acções e interacções (trocas, conversas)” (Máximo-Esteves, 2008, cit. Spradley, 1980, p. 88) advindos das próprias observações, dos momentos de escuta ativa e das experiências refletidas e vivenciadas por nós.

No que diz respeito ao registo fotográfico, este permitiu-nos refletir, compreender e estudar “(...) aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras

abordagens, [já que] as imagens dizem mais do que as palavras” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 183-184). De salientar que se procedeu previamente ao pedido de consentimento informado de autorização para a captação de fotografias junto dos encarregados de educação em contexto (cf. Anexo G).

Em relação à documentação pedagógica utilizada, esta caracteriza-se pelas atividades e experiências que as crianças realizam no dia a dia do Jardim de Infância, constituindo “uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta. É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 53).

Outra das nossas opções de recolha de dados foi a entrevista, sendo esta “uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2015, p. 27), refletida “numa conversa intencional, entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Com efeito, a entrevista apresenta-se como um enorme potencializador na promoção de uma interação dinâmica entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo obter informação através de um diálogo.

Optámos, então, pela realização de entrevistas semiestruturadas, que, seguindo um guião com perguntas orientadoras, assumem um carácter flexível, permitindo ao entrevistado a sua adaptação e, por meio da introdução de novas questões, o esclarecimento de aspetos dúbios e a procura de respostas ao que pretende indagar (Miranda, 2009). Assim, numa primeira instância, definiu-se a realização de três entrevistas, pese embora apenas nos tenha sido possível apresentar duas delas. Mesmo após várias tentativas de contacto (*e-mail*, contacto presencial, por terceiras pessoas), a terceira entrevistada não se mostrou disponível para realizar a entrevista. Surpreendentemente, esta mesma profissional foi quem, desde o primeiro momento, demonstrou a maior disponibilidade e vontade em participar no estudo, pelo que não compreendemos o motivo da sua desistência.

A opção pela realização de entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância tinha em conta o objetivo de conhecer as suas conceções sobre o brincar heurístico e a importância que lhe atribuem em contexto educativo (cf. Anexo K), porém por limitações de tempo, dada a minha condição de trabalhadora-estudante, não me foi possível realizar

as entrevistas presencialmente. No entanto, por forma a minimizar constrangimentos à aplicação do instrumento, procurei manter-me disponível, em linha e/ou por telefone, no momento em que as educadoras respondiam por meio da escrita. Após a realização das mesmas, procedeu-se à sua transcrição, localizada no *Anexo L*.

Finalmente, após termos procedido à recolha dos dados para o desenvolvimento do estudo, procedemos ao tratamento e à análise da informação através de uma análise de conteúdo, reflexiva e interpretativa, “(...) descreev[endo] e sistematiz[ando] os resultados ou a informação recolhida, através de quadros, gráficos ou listas de categorias” (Almeida & Freire, 2000, p. 190). Esta análise e interpretação de dados resulta de um trabalho exaustivo e demorado, pois implica organizar toda a informação recolhida e exige, segundo Sousa (2005), “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

Demos, então, seguimento à análise e interpretação das referidas notas de campo, dos registos fotográficos e das entrevistas.

Não podemos deixar de salientar que, durante todo o processo de recolha de informação, salvaguardámos os direitos das crianças e adultos que participaram no nosso estudo assegurando-lhes o anonimato e confidencialidade dos dados, comprovando o nosso conhecimento sobre os princípios éticos que orientam a nossa ação. Nesse sentido, norteámos a nossa prática segundo os princípios éticos enunciados na Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada, nomeadamente: (i) ser competente no saber teórico/prático na profissão em constante processo evolutivo; (ii) ser responsável, respondendo de forma exata, precisa e consciente; (iii) assumir uma postura de honestidade, justa e coerente; e, por último, (iv) o respeito por si e pelo outro.

Finalmente, ressaltar que, ao longo da nossa investigação, predominou um forte sentimento de respeito, uma postura de honestidade, consideração e abertura pelo Outro, sendo que “não somos neutros e, exactamente por isso, precisamos ser éticos em nosso campo de pesquisa e de trabalho” (Pena et al., 2019, s.p.).

4.4. Apresentação e discussão de resultados

4.4.1. Ação em contexto

4.4.1.1. Descrição e análise das atividades incluídas na investigação em Jardim de Infância

Durante a nossa intervenção em contexto de Jardim de Infância, foram várias as atividades implementadas relacionadas com o tema do presente relatório, dando oportunidade às crianças de momentos de brincadeira, de criação e exploração livre utilizando materiais não estruturados. Estas mesmas propostas tiveram como objetivo valorizar as ações naturais das crianças e potencializá-las, oferecendo oportunidades de manipulação destes materiais de forma a que lhes atribuíssem uma utilidade, tendo por base a sua imaginação e criatividade.

De referir, ainda, que estas ações também se apoiaram no projeto pedagógico de sala implementado pela educadora cooperante, os objetivos delineados para a investigação, as necessidades, interesses e características das crianças, assim como as do próprio ambiente educativo; fatores, todos eles, relevantes na adaptação da nossa ação pedagógica. Os materiais utilizados foram pensados e escolhidos com rigor, tendo por base a nossa intencionalidade pedagógica, potencializando o desenvolvimento da concentração, criatividade e imaginação das crianças. Desse modo, criámos também oportunidades de aprendizagem que visavam a promoção da formação pessoal e social das crianças, dando ênfase à interação e cooperação entre elas, aguçando a sua vontade de descobrir, assim como a promoção da sua autonomia. As atividades implementadas permitiram que as crianças aprendessem de forma espontânea, através da experimentação e interação entre si e com os mais diversos materiais, estando o/a adulto/a presente, mas apenas como mediador/a.

Salientamos que as atividades planeadas assentaram na Pedagogia em Participação, baseadas também nas conceções de Elinor Goldschmied, que defende uma educação centrada nos sentidos e credencia as potencialidades do Brincar Heurístico no desenvolvimento e crescimento das crianças, adotando esta estratégia como resposta à curiosidade inata das crianças. Tivemos, também, em consideração os Princípios e Fundamentos Educativos evidenciados nas OCEPE, tais como: 1) o desenvolvimento e

aprendizagem como indissociáveis no processo evolutivo da criança; 2) o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, visto que as crianças participaram em todo o processo de aprendizagem; 3) a exigência de resposta a todas as crianças; e 4) a construção articulada do saber, onde privilegiou-se o brincar (Silva et al., 2016, pp. 8-10).

Seguidamente, evidenciamos as atividades⁵ desenvolvidas no âmbito da temática do presente relatório, em contexto de Jardim de Infância, designadamente: (i) “O cesto de tesouro do outono”; (ii) “Vamos fazer lama”; (iii) “Vamos fazer neve”; (iv) “A caverna com folhas de jornal”; (v) “O Boneco de neve com massa de moldar; e (vi) “O jogo heurístico”⁶.

Proposta pedagógica “O cesto de tesouro do outono”

A proposta de atividade deu início após a conclusão da rotina matinal e com o grupo de crianças sentado em torno do tapete, onde se encontrava, no centro, o cesto, pois de acordo com Bitencourt, Ribeiro et al. (2018), “[...] o Cesto com seus objetos deve ser o centro das atenções, sem decorações, brinquedos ou outros objetos que não foram selecionados para este fim” (p. 72). Foi importante delimitar o espaço, pois, segundo Bitencourt, Dias et al. (2018), “os tapetes têm como função criar a interação entre as crianças ao mesmo tempo que asseguram que cada uma possa começar sua brincadeira com seus próprios objetos” (p. 91), sem a existência de qualquer tipo de distração alheia. Realizou-se, então, uma pequena brincadeira de “faz de conta”, em que a tampa do cesto não abria, por forma a instigar a curiosidade das crianças.

Decorrido este momento inicial, retirei um elemento de cada vez do cesto, solicitando, em primeiro lugar, que as crianças o identificassem, e quando tal não sucedia, eu mesma procedia a sua identificação. Dentro do cesto, encontravam-se os seguintes elementos: abóboras pequenas, nozes, paus, folhas e pinhas. A escolha destes elementos incidiu no tema da estação do outono, sugerido pela educadora cooperante, por estar a desenvolvê-lo com o grupo de crianças. Os elementos escolhidos possuíam diferentes texturas, formas, pesos e cores, de forma a estimular os sentidos das crianças. Segundo

⁵ As planificações das propostas pedagógicas constam do Anexo O.

⁶ Os registos fotográficos das atividades implementadas constam no Anexo P.

Almeida (2015), através dos cinco sentidos, a criança explora e experimenta os materiais, o que potencializa o seu desenvolvimento ao nível emocional, social e cognitivo.

Um dos fatores que saliento foi o cuidado de proporcionar um ambiente calmo e enriquecedor para que as crianças pudessem concretizar as mais diversas explorações, assim como o rigor na escolha dos elementos, para que, de modo algum, colocassem a sua segurança em risco, proporcionando-se às crianças um momento de exploração prazeroso e seguro. No que diz respeito aos elementos utilizados, estes estavam organizados dentro do cesto de forma apelativa para as crianças. Nesta linha de pensamento, Oliveira e Pinazza (2019) realçam que os educadores devem organizar os materiais e o espaço de forma atrativa para as crianças, assegurando que tenham a oportunidade de desenvolver a sua autonomia e estabelecer interações com outras crianças.

Após a exposição e apresentação do conteúdo do cesto, o grupo de crianças iniciou a exploração livre dos elementos, possibilitando a interação entre as mesmas, com o espaço e os elementos. Segundo Marchão (2010), “as interações e a sua qualidade são fundamentais para que o processo de desenvolvimento global e de aprendizagem se promova de forma a permitir a ancoragem das sequências futuras da vida da criança” (p. 113). O nosso papel durante a exploração foi o de observar os comportamentos e reações de cada criança, assim como a forma como esta explora os diferentes elementos, procedendo ao registo de notas de campo e fotográfico. Foram várias as manifestações realizadas pelas crianças, algumas solicitando inclusive a prova de alguns elementos/alimentos (abóboras e nozes) que lhes permitiam a estimulação dos mais diversos sentidos, conforme se pode ler na seguinte nota de campo:

O cesto do tesouro continha: paus, pinhas, nozes, folhas, castanhas, ouriço das castanhas e abóboras. No final, fizemos uma pequena degustação dos elementos comestíveis, criando assim um momento exploratório não só de motricidade, como de estimulação dos sentidos, tais como o palato e o olfato (Anexo A, Nota de campo n.º 38, p. 146).

Mantive-me disponível e recetiva para que estas se sentissem o mais seguras e confortáveis possível durante toda a exploração, pois de acordo com Majem (2010),

através do cesto dos tesouros, as crianças aprendem por si mesmas, enquanto o adulto lhes transmite segurança e confiança, com a sua atenção e presença.

Refletindo sobre a atividade, uma das nossas intenções era de respeitar o tempo de exploração de cada criança, o que, na verdade, não foi o sucedido, uma vez que nos vimos obrigada ao cumprimento das rotinas implementadas em sala, limitando, assim, o tempo exploratório dado. Mesmo assim, foi um momento muito enriquecedor, pela variedade de elementos utilizados e pelas suas características, assim como pelos diversos estímulos proporcionados às crianças. Foram vários os contributos desta atividade, desde a estimulação do desenvolvimento sensorial, da concentração, aos momentos de interação, entre muitos outros. Por aqui fica também visível a potencialidade que o cesto do tesouro representa no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Proposta pedagógica “Vamos fazer lama”

Esta proposta de atividade emergiu da realização de um projeto com o grupo de crianças recorrendo à Metodologia Trabalho de Projeto, do qual surgiu o desejo de elaborarmos um livro gigante sensorial, a partir da história *Vamos à caça do urso* (1989), de Michael Rosen e Helen Oxenbury, e de integrar o menino com NEE. Esta história foi escolhida pelas crianças, já que era uma das suas preferidas, tendo sido contada quase diariamente às mesmas durante o momento da execução da rotina matinal. Aliás, o grupo de crianças, na sua maioria, já havia memorizado a história integralmente.

De forma a realizar os vários elementos sensoriais que iriam integrar o livro gigante sensorial, refleti um pouco sobre a forma de fazê-lo. Uma vez mais, tendo por base as características, necessidades e interesses das crianças, adaptei a minha estratégia pedagógica e planeei várias atividades sensoriais, utilizando sempre recursos/materiais que fizessem parte do dia a dia das mesmas e que lhes proporcionassem oportunidades experienciais diferenciadas, autónomas, ativas e significativas. Esta minha tomada de posição também me permitiu desenvolver a presente investigação com a temática: “Explorar, descobrir e aprender: sentidos e potencialidades do brincar heurístico no jardim de infância”.

A utilização de materiais não estruturados permite que a criança os interprete individualmente, esquematizando a sua ação com o que quer e o que pode fazer com eles, pois,

as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades. Uma criança poderá usar fita cola para, por exemplo, unir folhas de papel, enquanto outra poderá utilizar a fita cola para juntar bolotas, pétalas de flores ou paus (Post & Hohmann, 2011, p.35).

Como tal, procurei que fosse uma experiência desafiante, pela qual o grupo de crianças manifestou-se entusiasmado e curiosidade pelo momento que iria acontecer em seguida, como atesta a seguinte nota de campo:

(...) hoje realizamos uma proposta de atividade em que consistia em fazermos lama com recursos do nosso dia a dia, elemento sensorial que faz parte da mesma. Como tal, em grande grupo, utilizando como recursos, chocolate em pó, farinha e água, fizemos lama. Esta proposta originou um momento exploratório e divertido muito enriquecedor para as crianças, para além dos conhecimentos adquiridos e da experiência em si (...), (Anexo A, Nota de campo n.º 67, p. 171)

De acordo com Bitencourt Dias et al., (2018), o espaço onde ocorre a sessão necessita ser organizado e pensado antecipadamente, sendo que, ao organizá-lo, o/a educador/a dever ter como finalidade a criação de um ambiente acolhedor e calmo facilitador das suas explorações. Pedi, então, que a educadora cooperante permanecesse com o grupo na área do tapete para que eu conseguisse organizar o espaço. Posto isto, criei um espaço amplo, com duas estações de exploração, onde coloquei os materiais a utilizar (uma caixa, chocolate em pé, farinha *Maizena*, água e figuras de animais). Seguidamente, pedi que o grupo de crianças se dividisse em dois grupos e que estes se distribuíssem em torno da mesma, julgando que esta divisão permitisse que se mantivessem mais atentos e concentrados durante a exploração.

Com o intuito de perceber se as crianças reconheciam os recursos utilizados, perguntei-lhes se conseguiam dizer os seus nomes, o que a maioria conseguiu com

sucesso. Demos início, então, ao momento de exploração livre, em que procedemos à mistura dos ingredientes, procurando obter uma textura parecida com lama verdadeira, utilizando os animais como recurso à brincadeira.

A maioria das crianças participou de forma entusiástica e curiosa, exceto o GA e o JC, que mostram desconforto na hora de realizar atividades que impliquem sujar-se ou apenas sujar as mãos. Segundo Malaguzzi (1990), citado por Vasconcelos (1997),

a educadora deve intervir o menos possível, mas o suficiente para que a interação se reinicie ou para acalmar as crianças. As intervenções devem, por isso, ser comedidas, para evitar o exagero, para não subverter o que as crianças estão a fazer. Digamos que é como levar as crianças pela mão (...), deixando-as, no entanto, caminhar pelo seu pé. (p. 223)

Como tal, realizei algumas tentativas para que estes participassem da proposta de atividade, transmitindo-lhes segurança e confiança, porém tal não foi bem-sucedido, uma vez que os meninos preferiram ficar a assistir e, sempre que se sujassem, correram para mim incomodados por estarem sujos.

O ambiente sentido na sala era de felicidade e êxtase, sendo possível ouvir as gargalhadas e o entusiasmo das crianças, que vinham ter comigo mostrando as suas mãos e caras completamente cobertas de chocolate. Tal leva-nos a crer que estavam a adorar cada momento, manifestando uma enorme vontade de descobrir e explorar o que estava à sua volta. O auge do envolvimento das crianças aconteceu quando começaram a inventar as suas brincadeiras e, conseqüentemente, a descobrir as diversas potencialidades dos materiais. Nesse sentido, estas percorreram caminhos com os animais na lama e realizaram pegadas com os mesmos na mesa. Vale ressaltar que, apesar de o grupo se encontrar dividido, a sua interação foi constante.

Outra situação notória foi a visível promoção do aumento do tempo de concentração das crianças aquando da realização da atividade, pois a maioria das crianças gostou tanto da brincadeira que permaneceu imenso tempo nela. Quando chegou o momento de finalizar a proposta, as crianças não queriam acabar com a brincadeira, o que nos levou a concluir que foi um momento prazeroso e de especial felicidade. Com efeito, como afirma Ferland (2006), “dar a conhecer (...) o prazer de brincar é fazê-lo descobrir

o prazer de se movimentar, de estar activo, de aprender, de partilhar uma actividade divertida com os outros, é fazê-lo descobrir o prazer de viver” (p.222).

Não podemos deixar de refletir sobre o que foi explicado anteriormente a respeito dos dois meninos que não quiseram participar na proposta. Na verdade, esta situação despertou em mim algumas questões, tais como o porquê da aversão a sujarem ou tocarem em algo desconhecido. Seria falta de estímulo ou de interesse? Um traço de personalidade das próprias crianças? Algo para que procurei obter resposta no continuar da implementação de propostas de atividades exploratórias diferenciadas, pois ao contrário da maioria das crianças que manifestam grande interesse e curiosidade nas mais diversas experiências sensoriais, dinâmicas, exploratórias, estes meninos não manifestaram interesse, antes desconforto. Mesmo assim, considero que a proposta de atividade foi bem-sucedida, tendo as crianças utilizado a sua imaginação e criatividade para tornarem possível tudo o que pretenderam. Não por acaso, referem Bilton et al. (2017), “com a criatividade e imaginação, as crianças atribuem novos propósitos e significados aos objetos” (p.144).

Proposta pedagógica “Vamos fazer neve”

De modo a dar continuidade à finalidade mencionada na atividade anterior, esta proposta de atividade pressupõe a realização de neve com materiais integrantes do dia a dia das crianças, pois, ao explorarem diferentes materiais não estruturados, estas “atribuem novos propósitos e significados aos objetos” (Bilton, Bento & dias, 2017, p.144), despertando a imaginação, a criatividade, “o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objetos” (Amabile, 1996, citado por Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p.42), ainda assim permitindo que as crianças se tornem os “verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem” (Zabalza, 1998, p. 249).

Nesta atividade, mantivemos a opção de dividir as crianças em dois grupos para que pudessem obter maior concentração no momento de usufruir de mais um momento exploratório. Depois de um momento prévio de preparação do ambiente e da proposta deu-se início à junção dos materiais (farinha *Maizena* e gel de banho), questionando as crianças numa primeira instância sobre a identificação dos materiais ali expostos.

Posto isto, deu-se um momento de exploração livre e autónoma, mais uma vez o papel assumido por nós foi o de permanecer como observadora e apenas intervindo apenas quando necessário ou solicitado pelas crianças.

A realização destas atividades pretendeu mostrar às crianças as mais diversas utilidades, vantagens e significados que estes materiais integrantes do seu dia a dia podiam representar aquando da sua exploração, atribuindo-lhes novas funcionalidades, assim como a aquisição de novas competências e aprendizagens para o processo de desenvolvimento global das mesmas.

Durante o decorrer da atividade, notámos um grande interesse, entusiasmo, concentração e envolvimento das crianças. Segundo Leavers (2008), citado por Calheiros e Piscallo (2013), “o envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores” (p.260). Como tal, demos liberdade total às crianças para explorarem e pensarem o que queriam fazer, sem interferir no seu livre-arbítrio. Os meninos que anteriormente mencionei, o JC e o GA, que manifestavam desconforto na hora de participar e de se envolverem em propostas de atividade sensoriais, participaram, desta vez, de forma ativa e interessada.

Tendo sido “dada a possibilidade de a criança escolher o que quer fazer e como, com a certeza de que a sua decisão será respeitada” (Bilton et al., 2017, p.111), a nossa ação pedagógica, baseada no respeito pela opinião e unicidade de cada criança, suscitou uma vontade de mudança de comportamento por parte dos meninos em questão. Proporcionar-lhes um ambiente de conforto e segurança favoreceu, pois, a superação de qualquer constrangimento ou desconforto sentido anteriormente. Foi um momento de pura felicidade e euforia vivido pelas crianças, contagiando toda a comunidade escolar, já que recebemos algumas visitas em sala de educadoras e auxiliares de outras salas que sentiram necessidade de presenciar o motivo de tanto burburinho ouvido no corredor.

Proposta pedagógica “A caverna do urso com folhas de jornal”

Através da observação constatamos que, até à data, as crianças apenas tinham utilizado revistas e jornais para fazerem rasgagens e colagens. Nesse sentido, decidimos

proporcionar mais uma experiência diferenciada, utilizando como recurso jornais e visando que as crianças, através da sua manipulação, lhes atribuíssem e reconhecessem inúmeras utilidades. Esta atividade surge no âmbito do trabalho de projeto em desenvolvimento, com vista à realização do livro gigante sensorial, sendo a caverna do urso mais um dos elementos do mesmo.

Nesta atividade, optámos por dividir o grupo por pares, começando, primeiramente, por pintar a imagem do urso, depois, recortá-la e colá-la numa folha de papel manteiga, seguido da elaboração da caverna com recurso a folhas e jornal. Todas as crianças participaram ativamente em todo o processo de construção da caverna do urso, pois,

ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhes novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade (Silva et al., 2016, p. 34).

Durante a proposta, foi necessário intervirmos, a pedido de algumas crianças, exemplificando como poderiam manipular as folhas de jornal, isto é, fazendo bolas, rasgando, enrolando entre outras formas, apesar de termos observado momentos de interação a pares, na medida em que se entretinham, cooperavam e partilhavam entre elas o que estavam a fazer e como. Na verdade, na perspetiva de Marchão (2012), sustentada por Lino (2005), “as oportunidades criadas para a partilha entre pares e com adultos, constitui, entre outras coisas, um momento óptimo para o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia das crianças” (p. 250).

No desenvolvimento da nossa intervenção e implementação das várias propostas, observámos e constatámos o aumento do interesse manifestado pelo grupo de crianças, tornando-se recorrente, aquando da realização da rotina diária, o surgimento de questões tais como: “*Susana o que vamos fazer hoje?*”, “*Que surpresa trouxeste hoje?*” (esta última, por raramente me referir a uma proposta de atividade pela sua designação, mas antes a uma “surpresa” que levo para a sala). Terminámos, reforçando a importância de

existir uma continuidade entre as atividades e visando a realização de aprendizagens significativas.

Proposta pedagógica “Boneco de neve com massa de moldar”

Ao planearmos esta proposta de atividade,alusiva à estação do inverno, decidimos elaborar um boneco de neve, tendo existido, mais uma vez, rigor e cuidado na escolha dos materiais, priorizando-se a integração de materiais versáteis, como atesta a seguinte nota de campo:

Hoje levei para a sala uma proposta de atividade: fazer um boneco de neve com massa de moldar, utilizando também como recursos elementos do nosso dia a dia, tais como massas, palhinhas, cápsulas de café, feijão. Estes elementos tinham como objetivo servir de enfeite na hora de fazermos os bonecos de neve com a massa de moldar (Anexo A, Nota de campo n.º 107, p. 215).

Para a realização da presente atividade, o espaço foi previamente preparado e organizado. De forma a dar início à proposta foi pedido que as crianças se distribuíssem em torno das mesas, deixando, numa primeira instância, que estas observassem e manipulassem os materiais expostos. Sem qualquer tipo de questionamento, as crianças foram proferindo em voz alta, mediante o nosso incentivo, os nomes dos materiais.

Após esse momento, foi dado a cada criança um pedaço de massa de moldar para fazerem o seu boneco de neve, algumas crianças começaram de imediato a manipulá-la, enquanto outras crianças manifestaram desconhecimento sobre como e o que fazer com aquele pedaço de massa. Como tal, senti necessidade de intervir com estas crianças, exemplificando como poderiam manipular o material. Sem querer assumir um papel demasiado interventivo neste momento exploratório, livre e autónomo para as crianças, mencionei que os diversos materiais à sua disposição poderiam servir de adorno à sua produção artística.

Seguidamente, optámos por nos afastar, assumindo uma postura de observador do momento, mas mantendo-me presente para qualquer necessidade das crianças. O entusiasmo e alegria tomou conta do ambiente da sala, as crianças manifestavam gosto

pelo que estavam a fazer, revelando a sua imaginação e criatividade através das suas produções artísticas.

De acordo com Amabile (1996), citado por Brito (2015),

a semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objetos. Enquanto crescem, as crianças vão construindo universos inteiros de realidade em suas brincadeiras (p.11).

O auge do envolvimento por parte das crianças foi quando terminaram as suas produções e continuaram a explorar livremente os diversos materiais, interagindo umas com as outras e manifestando vontade de brincar em conjunto e participarem de forma interessada e ativa, sem gerarem muitos conflitos, como revela a seguinte nota de campo:

(...) Foi mais um momento sensorial muito lúdico e divertido para as crianças, todas manifestaram grande entusiasmo e interesse na hora da realização da atividade. Mesmo após a conclusão do boneco, o grupo mantém-se a brincar com os elementos pela sala, criando utilidades e brincadeiras com os mesmos (Anexo A, Nota de campo n.º 107, p. 215).

Como refere Goldschmied e Jackson (2006), citadas por Cruz (2018), as crianças quando “absorvidas por suas próprias descobertas não entram em conflito com outras no grupo, em grande parte porque há tantos materiais disponíveis que elas não precisam compartilhar nada” (p.17).

De salientar que o JC e o GA, que anteriormente manifestavam desconforto neste tipo de atividades, mostraram-se aqui muito empenhados, entusiasmados, interessados e envolvidos na dinâmica da proposta. Ferland (2006) ressalva que “os adultos que reconhecem à brincadeira a sua importância não terão apenas e sempre alvo as aprendizagens da criança, mas também o seu prazer em se movimentar, imaginar, construir, conviver com os pares” (p.63). Perspetivando esta linha de pensamento a brincadeira continuou por mais tempo na sala, pois o entusiasmo e interesse manifestado pelas crianças em continuar era imenso, inclusive os recursos ganharam outra utilidade nas suas brincadeiras.

Ficou evidente que a utilização de recursos reutilizáveis e materiais integrantes do dia a dia não só são benéficos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como podem representar papéis muito importantes nas suas brincadeiras, tornando-as mais interessantes, dinâmicas e significativas para as mesmas.

Proposta pedagógica “Jogo heurístico”

Outra das atividades que projetámos desenvolver com as crianças foi o jogo heurístico, por ser uma atividade que se centra na temática da presente investigação e por todas as suas potencialidades. A atividade foi preparada antecipadamente, onde dispusemos materiais não estruturados de um modo atrativo e intencional, em círculo, em cima de um plástico transparente.

Enquanto preparava a sessão de jogo heurístico, ouvia as crianças “*que vamos fazer?*”, “*o que é aquilo?*”, “*podemos ir ver?*”. Estes momentos de curiosidade e expectativa observadas nas crianças são particularmente gratificantes, pois mostram um sentimento inato de curiosidade, algo muito característico nas crianças e que as define na íntegra. Esta organização ocorreu de forma a oferecer várias oportunidades de exploração às crianças, sendo que as garrafas serviram para colocarem o arroz, algumas bolas de esferovite, as contas serviram para realizarem enfiamentos nos paus de espetada, entre outras possibilidades. Seguidamente, as crianças exploraram livremente todos os materiais e de forma a tornar o ambiente mais acolhedor, perguntei se queriam realizar a atividade descalça, proporcionando mais um momento entusiasmante para as mesmas.

Notámos que todas as crianças se envolveram no jogo heurístico, explorando os mais diversos materiais, descobrindo e atribuindo-lhes novas utilidades, e utilizando os seus sentidos. Pudemos constatar que, ao explorarem os materiais de diversas formas, desenvolviam, também, várias competências matemáticas, como empilhar, encaixar, encher, esvaziar e transpor. De salientar o envolvimento pleno do SS, a criança com NEE, quando demos conta de que este se encontrava sentado junto de uma área destinada a enfiamentos. Em todas as propostas de atividade que implementámos com o grupo de crianças, intentámos incluir o SS, mas nem sempre com sucesso, pois o menino nem sempre (ou raramente) manifestava interesse nelas, apesar das grandes potencialidades

que este tipo de proposta possibilita na promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem.

O SS, no decorrer da proposta, mostrou-se muito participativo e interessado, sendo que seria pertinente realizar mais atividades de jogo heurístico como potencializador de aprendizagens significativas para o mesmo. Através das reações e comentários das crianças foi visível o seu pleno envolvimento na proposta, e o quanto gostaram de brincar interagindo umas com as outras. De acordo com Silva et al. (2016). “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13).

A concentração também foi algo muito presente nesta atividade, sendo que algumas crianças permanecerem muito tempo nas mesmas brincadeiras a que se propuseram, pois como afirma Bitencourt, Ribeiro et al. (2018), este tipo de proposta pretende “provocar a ação sobre os objetos e desenvolver a capacidade de concentração” (p. 62). Apesar de outras crianças mudarem algumas vezes de brincadeira, permanecerem na mesma medida interessadas e motivadas. No decorrer da atividade, permanecemos sempre disponíveis para as crianças, mas mantendo-nos numa postura de observador/a atento/a, observando quais os materiais que lhes suscitavam maior interesse, a forma como estas os utilizavam, as suas reações e o seu próprio interesse pelas atividades.

Em suma, e refletindo rapidamente sobre as atividades implementadas, demos primazia a tudo o que fosse feito pelas crianças, pois estas devem assumir um papel ativo e participante em tudo o que fazem, permitindo ter significado para as mesmas. Como tal, o brincar foi devidamente intencionalizado, para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorressem de forma prazerosa e natural, tendo sido evidente a cooperação entre as crianças, assim como a sua imaginação e criatividade. Piorski (2016) salienta que “o brilho radiante da imaginação na criança, vale-se dos sentidos para trazer o mundo para os encantos da irrealidade – interioridade – criadora” (s.p.).

4.4.2. Entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância

4.4.2.1. Análise e interpretação dos dados das entrevistadas

Antes do início das entrevistas às educadoras de infância, apresentámos a temática em estudo, assim como os principais objetivos do estudo, nomeadamente, conhecer as

suas concepções sobre o brincar heurístico e a importância que lhe conferem. Para a realização da presente investigação, e com o intuito de responderem a uma entrevista sobre a problemática a investigar, solicitou-se a colaboração de três educadoras de infância, tendo participado apenas duas profissionais integrantes da equipa educativa da instituição onde decorreu a PPS II.

As duas respondentes às entrevistas (de sexo feminino) são educadoras de infância com formação académica ao nível do Mestrado em educação Pré-Escolar.

Relativamente às suas **experiências profissionais**, ambas possuem 5 anos de serviço, 3 deles em creche e 2 em Jardim de Infância. No que concerne ao **modelo pedagógico que sustenta a prática**, a educadora M refere que “(...) não sustento a minha prática pedagógica num só modelo, isto porque há tantos modelos diferentes e todos eles nos ensinam muito”, na mesma linha de pensamento a educadora V refere que: “(...) identifiquei-me bastante com o MEM, pelo que grande parte da minha prática pedagógica tem inspirações deste modelo” (Anexo N, árvore categorial, Unidade de registo n.º 9 e 10).

Relativamente às **brincadeiras de infância**, mais concretamente ao tipo de brincadeiras por estas criadas a educadora M menciona que “(...) brincava muito na rua, sei que jogar às escondidas, à apanhada, à macaca, eram os meus jogos favoritos! Tenho uma família numerosa, somos quatro irmãos e apesar da diferença de idades, sempre brincamos juntos e aprendemos muito a brincar uns com os outros. (...) brinquei muito com as bonecas da Barbie, Nenuco e eram as brincadeiras do dia-a-dia” (Anexo N, Unidade de registo n.º 11). Já a educadora V brincava “no JI com as minhas amigas na área da casinha “às mães e aos pais”. (...) em casa sozinha, gostava de ir para o terreno e explorar bichinhos, pedras, terra, plantas...” (Anexo N, Unidade de registo n.º 12).

Como **materiais utilizados na brincadeira**, apenas a educadora V afirma que utilizava os “(...) materiais não estruturados nas brincadeiras. Mas em casa ou na creche, preferia brinquedos estereotipados.” (Anexo N, Unidade de registo n.º 13).

No que concerne às **concepções sobre o brincar**, tínhamos como objetivo entender as opiniões das educadoras de infância face à importância do brincar heurístico e compreender de que forma este brincar era valorizado pelas educadoras. Como tal no que diz respeito ao **papel do brincar na prática pedagógica**, para a educadora M, “O brincar

tem um papel ativo na minha prática pedagógica. (...) é a brincar que aprendemos, descobrimos e crescemos!” A educadora V salienta que o brincar “*é o seu estado natural de aprendizagem*” (Anexo N, Unidade de registo n.º 14 e 15).

Pelas respostas obtidas, ficou comprovado que as educadoras privilegiam o brincar na sua prática, oferecendo oportunidades diárias de brincadeira livre às crianças e contribuindo para um desenvolvimento harmonioso. Considero que, ao fazê-lo, estas estão a proporcionar bons estímulos às crianças e a contribuir para a promoção da sua autonomia, mas acima de tudo torná-las mais felizes. As educadoras prezam muito o brincar, dando espaço e tempo para as crianças brincarem e para que estas sejam elas mesmas:

Fomos para o exterior brincar, isto é, a educadora cooperante preza muito pela brincadeira ao ar livre e a exploração do exterior por parte das crianças (...). (Anexo A, Nota de campo n.º 46, p. 148).

Aquando do questionamento sobre o que entendiam sobre as **concepções sobre o brincar heurístico**, a educadora M menciona que “*é o brincar pela exploração e pela descoberta*” (Anexo N, Unidade de registo n.º 16), resultando nas oportunidades exploratórias que proporcionamos às crianças para que estas realizem as suas descobertas e aprendizagens de forma autónoma e livre. A educadora V menciona que o brincar heurístico é o brincar através dos sentidos, contribuindo para que aconteçam momentos de exploração e aprendizagem. Salienta também que o brincar heurístico contribui para que a criança perceba onde “*termina o seu eu e começa o mundo*” (Anexo N, Unidade de registo n.º 17).

No que diz respeito à **contribuição da abordagem prática** e no que esta representa para as **competências e domínios desenvolvimentais** das crianças. A educadora M refere que “(...) a nível da criatividade e concentração. (...) através do brincar heurístico (...) a criança aprende pela descoberta, despertando em si diversos conhecimentos, principalmente a nível das suas emoções” (Anexo N, Unidade de registo n.º 18).

Complementando a ideia da educadora M, a educadora V refere que o brincar é o “estado natural da criança (...) é assim que ela aprende e assimila o mundo em seu redor. (...) em creche, faz-me mais sentido organizar o ambiente com infinitas possibilidades

para brincar/explorar, do que conduzir as brincadeiras”. (Anexo N, Unidade de registo n.º 19).

Em relação à valorização da utilização de **brinquedos estruturados ou não estruturados** nas suas práticas, a educadora M diz que dá “(...) primazia e valorizo mais os brinquedos não estruturados, pois considero que os brinquedos estruturados limitam a criatividade das crianças, (...) oferecem às crianças inúmeras formas de exploração e de brincadeira” (Anexo N, Unidade de registo n.º 20). No entanto, a educadora V menciona: “Considero que valorizo os dois de igual forma. É tão importante atribuir significado a um objeto estruturado para brincar e imitar papéis, como ter criatividade para desconstruir um objeto e atribuir-lhe inúmeros significados!” (Anexo N, Unidade de registo n.º 21).

Relativamente às **oportunidades de brincar heurístico** e a sua inclusão no planeamento de sala, a educadora M assumiu que, apesar de ter consciência de que deveria fazê-lo com mais frequência, nem sempre o faz, procurando, ainda assim, criar oportunidades de o realizar, sempre que explora algum tema e as crianças manifestam interesse em manipular objetos versáteis. Também a educadora V assumiu que não o faz com regularidade, frisando mais uma vez que o brincar heurístico representa um papel mais pertinente em contexto de creche.

No que diz respeito à **disponibilização de objetos/materiais** que estas disponibilizam às crianças em momentos de jogo heurístico, a educadora M menciona que disponibiliza “Caixas de cartão, rolos de papel, iogurtes vazios... são vários os materiais. (...) Por vezes, também disponibilizo brinquedos ou objetos mais estruturados como jogos ou até livros” (Anexo N, Unidade de registo n.º 24).

A educadora V prioriza “(...)materiais naturais! (...) gosto de estimular as famílias e as crianças a levarem todo o tipo de materiais/brinquedos”, partilhando que “Já aconteceu levarem jogos, brinquedos, mas também musgo, ferramentas e recipientes para brincar com água!” para a sala. (Anexo N, Unidade de registo n.º 25).

Quanto ao **tempo** diário ou semanal que estabelecem para a existência de momentos de brincadeira livre, a educadora M declarou que “(...)não consigo saber de forma precisa o tempo. No entanto, considero que na maior parte do dia as crianças estão em brincadeira livre.” (Anexo N, Unidade de registo n.º 26). Na mesma linha de

pensamento, também a educadora V assume que esses momentos são “(...) uma constante no dia a dia das crianças” (Anexo N, Unidade de registo n.º 27).

No que toca às **brincadeiras e materiais favoritos das crianças** educadora M refere “As suas brincadeiras favoritas são brincar no exterior, correr, andar de bicicleta (...)a área da casinha e das construções, por serem áreas mais criativas (...) Materiais naturais, como folhas, sementes, feijões, ramos. Objetos com som e claro, histórias!” (Anexo N, Unidade de registo n.º 28).

Para a educadora V “Jogo simbólico na casinha com toda uma variedade de objetos reais e brinquedos, no caso das raparigas; e construções com diversos materiais, no caso dos rapazes” (Anexo N, Unidade de registo n.º 29).

Relativamente à **observação das brincadeiras** realizada pelas educadoras emergiram dois subtemas a **funcionalidade dos materiais e potencialidades** que as crianças manipulam nas suas brincadeiras.

Ambas as educadoras declaram que, seja através de um brinquedo/material estruturado ou não, as crianças atribuem sempre diferentes significados, embora a educadora V ressalve a importância de “(...) trazer novos objetos para a sala para estimular o brincar heurístico” (Anexo N, Unidade de registo n.º 31). Como **potencialidades** a educadora M afirma que “(...)é na brincadeira livre que conhecemos verdadeiramente a criança, (...)e é na brincadeira que a criança se torna a própria agente do seu conhecimento, tornando-se mais autónoma e responsável. (...) durante a brincadeira livre que, muitas vezes, a criança desenvolve o processo de aquisição da linguagem.” (Anexo N, Unidade de registo n.º 32). Já a educadora V destaca “a capacidade de interpretar o mundo à sua volta, desconstruí-lo e atribuir novos significados!” (Anexo N, Unidade de registo n.º 33).

Relativamente às **práticas pedagógicas** do brincar heurístico e a **inclusão do cesto dos tesouros e brincar heurístico**, a educadora M respondeu afirmativamente, mencionando que “(...) já inclui algumas vezes o cesto dos tesouros na minha prática na creche (...) é através do brincar heurístico e do cesto dos tesouros que damos oportunidade às crianças de crescerem a serem curiosas, interessadas e claro mais atentas ao mundo”. (Anexo N, Unidade de registo n.º 34).

Por sua vez, a educadora V assume que “(...), em creche, praticamente tudo o que trazia para a sala era em modo “cesto dos tesouros”. Atualmente, sinto que já não o faço com tanta frequência, (...)” (Anexo N, Unidade de registo n.º 35).

De forma a finalizar a análise da árvore categorial, no que diz respeito ao **papel do educador/a no brincar**, emergiram dois subtemas: **a ação pedagógica na brincadeira e a escolha e organização**.

Relativamente à ação pedagógica, a educadora M declara que a sua ação “divide-se em duas vertentes: uma postura mais observadora, em que apenas observo e não contacto diretamente com as crianças; uma postura mais interventiva em que além da observação, interajo com as crianças, lanço-lhes desafios, brinco com elas, ajudo-as” (Anexo N, Unidade de registo n.º 36). Em jeito de conclusão, esta afirma que ambas as vertentes são indissociáveis, pois permitem conhecer e entender melhor a criança. A educadora V afirma “intervenho pouco nas brincadeiras das crianças, pois considero que têm direito à sua privacidade”, salientando as mais diversas aprendizagens que as crianças realizam em momentos de interação a pares (Anexo N, Unidade de registo n.º 37).

Por fim, no que diz respeito aos critérios que as educadoras de infância utilizam na **escolha/organização** dos materiais e do espaço para facilitar o brincar livre das crianças, a educadora M refere ter por hábito, “(...)todos os dias, no momento do tapete, questiono cada criança, individualmente, qual a área que quer ir brincar. Assim como (...) questiono o grupo de crianças sobre o que querem fazer, por exemplo se querem brincar na sala, se querem ir ao recreio” (Anexo N, Unidade de registo n.º 38). A educadora V opta por dar “preferência à variedade de materiais, organizados por áreas, pois acaba por organizar também a criança internamente” (Anexo N, Unidade de registo n.º 39).

Por fim, analisando e refletindo sobre as respostas dadas pelas duas educadoras e apesar de cada uma ter a sua opinião sobre o assunto, de uma forma geral, as suas respostas colidiram umas com as outras, sendo que ambas dão liberdade e autonomia às crianças. Expuseram alguns pontos que evidenciamos, na primeira parte do presente relatório, relativamente à importância do uso dos materiais não estruturados; aos contributos do brincar; ao papel do adulto no brincar das crianças; e aos critérios a ter em conta na escolha/organização dos materiais e do espaço. As respostas dadas pelas entrevistadas realçam a importância e a valorização do brincar e dos materiais não

estruturados, sendo que acreditam nas suas potencialidades e benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Pudemos comprovar que tanto a educadora M como a educadora V são detentoras de um grande conhecimento e valorização do brincar heurístico, pois incluem ou já incluíram este tipo de propostas nas suas práticas pedagógicas, o que revela uma grande valorização do método. De salientar que ambas sempre apoiaram e valorizaram as propostas implementadas por nós, tendo sido uma mais-valia para o grupo de crianças.

4.5. Considerações sobre a pesquisa

Relativamente às propostas implementadas em Jardim de Infância, a intencionalidade principal era a de disponibilizar ao grupo de crianças um conjunto diverso de materiais não estruturados, de forma a proporcionar momentos de brincadeira e exploração livre potenciadores de aprendizagens significativas.

Pudemos constatar que todo o trabalho que desenvolvemos neste contexto foi valorizado tanto pelas crianças, como pela equipa educativa, tendo sempre existido abertura para implementar, na sala, atividades que visavam novas perspetivas e dinâmicas:

As propostas de atividade para a sala, hoje, foram a de fazer neve e o rio (água colorida), elementos sensoriais integrantes partes da história *Vamos à caça do urso*. Criei duas áreas distintas, em que uma realizamos a neve e a outra fizemos água colorida com corante azul. Comecei por explicar que iria dividir o grupo de crianças em dois (um de seis e outro de sete elementos), pois estávamos treze crianças em sala, mas que todos iriam ter oportunidade de estar nas duas áreas. Para a confeção da neve precisamos de uma caixa, farinha *Maizena* e gel de banho, para a água colorida, foi necessário um recipiente de vidro transparente, água e corante alimentar azul. No primeiro elemento as crianças misturaram os ingredientes e exploraram a textura da mesma, no segundo elemento depois de fazermos a experiência, eu coloquei algumas gotas numa folha de papel manteiga e cada criança com uma palhinha tinham de realizar a técnica de sopro. Em conversa anterior

com a educadora cooperante, esta tinha partilhado comigo a preocupação de as crianças não conseguirem realizar com sucesso a técnica de sopro, mas após a realização da mesma foi observado que na sua maioria foi um sucesso. Para minha surpresa o GA participou de forma ativa na realização de ambas as propostas de atividade, mostrando-se feliz e não se importou por estar todo sujo. Foi uma atividade sensorial, exploratória e experimental enriquecedora nas mais diversas aprendizagens, o grupo mais uma vez mostrou-se receptivo, participativo, entusiasmado e curioso. No final das propostas de atividade a euforia e felicidade era visível no comportamento das crianças que chamou a atenção para toda a comunidade escolar, pois vários elementos perguntaram o motivo de tanta alegria e entusiasmo(...) (Anexo A, Nota de campo n.º 73, p. 178).

Na nossa perspetiva, foram momentos enriquecedores, que nos muniram de conhecimento importante para a nossa formação profissional, assim como para o grupo, nomeadamente, na tomada de consciência das potencialidades destes materiais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O contacto com estes materiais não só permitiu o seu acesso, de forma autónoma, como através das dinâmicas criadas. Foi possível observar que estes ganharam um novo sentido, sendo transformados “em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas” (Meirelles, 2016, p. 16):

Hoje levei para a sala uma proposta de atividade, fazer um boneco de neve com massa de moldar, utilizando também como recursos elementos do nosso dia-a-dia como massas, palhinhas, cápsulas de café, feijão. Estes elementos tinham como objetivo servir de enfeite na hora de fazermos os bonecos de neve com a massa de moldar. A atividade irá estar mais detalhada na devida planificação. Foi mais um momento sensorial muito lúdico e divertido para as crianças, todas manifestaram grande entusiasmo e interesse na hora da realização da atividade. Mesmo após a conclusão do boneco, o grupo mantém-se a brincar com

os elementos pela sala, criando utilidades e brincadeiras com os mesmos. (Anexo A, Nota de campo n.º 107, p. 215).

As crianças, nos seus momentos exploratórios, atribuíram a estes materiais inúmeros significados. Através do jogo simbólico, potencializaram as interações sociais, a comunicação, imaginação, criatividade e a linguagem oral; fizeram empilhamentos, promovendo o desenvolvimento de noções matemáticas. O desenvolvimento da motricidade fina também foi notório durante a exploração de materiais não estruturados:

No seguimento da proposta de atividade anterior, levei para a sala folhas A4 azuis com uma árvore impressa, bolas de algodão e molas. No dia anterior o grupo de crianças realizou uma proposta de atividade em que teve de manipular pinças, promovendo o desenvolvimento da motricidade fina, de forma a desafiá-las utilizando recursos do dia a dia, nesta tarefa tiveram de manipular molas de roupa. A pormenorização da proposta de atividade consta na respetiva planificação. A maioria das crianças não manifestou dificuldade em realizar o movimento pinças, embora o RA, o JC não conseguiram fazê-lo como tal adaptei a minha estratégia e dei-lhes pinças. Observei que ambos após algumas tentativas com a mola, estavam a ficar desanimados e a perder o interesse por isso mudei o recurso de forma a perceber se era devido à sua fragilidade que estavam a perder o interesse, tal ficou comprovado, pois a atitude de ambos mudou de forma recetiva, interessada e positiva. (Anexo A, Nota de campo n.º 114, p. 225).

Outras ações realizadas pelas crianças foram as de se deslocarem, rasgarem, recortarem, machucarem, envolvendo-se inteiramente na descoberta de algo, avivando a sua curiosidade e interesse, pois é “perceptivo e sensorial, motor, táctil e experiencial” (Zabalza, 1992, p.122). Assim, a criança ao explorar as características e propriedades dos materiais com a finalidade de descobrir a sua utilidade, está a apropriar-se deles através dos sentidos, dando sentido ao mundo em que está inserida. Como tal, pensamos ser fundamental que as crianças tenham oportunidades de explorar e manipular os mais diversos materiais provenientes do seu dia a dia, pois, como refere Majem (2010), o contacto precoce das crianças com estas ferramentas atribui-lhes várias oportunidades de

explorar as suas habilidades criadoras, aumentar possibilidades e fazer mais descobertas. Goldschmied e Jackson (2006) ressaltam que é através da disponibilização dos materiais que as crianças descobrem e alcançam a compreensão do meio que as rodeia. Òdena (2010) complementa a ideia, salientando que o brincar heurístico e a exploração de materiais não estruturados permitem a estimulação do pensamento, linguagem, relações e ações por parte das crianças:

A proposta de atividade realizada foi o “Jogo heurístico”, emergiu da curiosidade e interesse que o grupo de crianças demonstrou em experienciar e manipular recursos do seu dia a dia. Tendo como tema o brincar heurístico na investigação fez todo o sentido criar este momento exploratório e desafiante para este grupo de crianças, promovendo aprendizagens significativas, aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens de forma lúdica e divertida. (Anexo A, Nota de campo n.º 115, p. 225).

No entanto, aquando da implementação das atividades, percebemos que nem todas as crianças se envolviam com o mesmo entusiasmo e interesse. Então houve necessidade de encontrarmos estratégias que facilitassem a resolução desta dificuldade. Procurámos escutar as crianças e respeitar a sua vontade, transmitindo-lhes confiança e segurança, mostrando-nos presente, caso necessitassem de algo:

(...) Coloquei numa mesa, uma caixa, massa aletria e tinta verde. Pedi às crianças que manuseassem em primeiro lugar a massa, o GA disse: “Susana eu não quero”. É um menino que se mostra pouco recetivo nas propostas de atividade sensoriais em que é necessário sujar as mãos, procurei respeitar a sua vontade, dizendo-lhe que podia apenas observar se assim o entendesse. Após breves instantes, comecei a colocar tinta verde em cima da massa pedindo-lhes para observarem o que acontecia, as crianças responderam-me: “Vede, a massa está a ficar verde”, “Olha susana é relva”. O GA manteve-se apenas em observação, a dada altura esticou as suas mãos e disse-me: “Susana não estão sujas” eu respondi-lhe: “pois não GA, mas se quiseres podes mexer na massa porque, entretanto, a tinta já secou” ao qual o menino respondeu-me: “não”. Na

hora de arrumar e limpar a sala, o GA fez questão de enquanto eu varria com uma vassoura este segurava na pá ajudando-me na minha tarefa. Tenho me apercebido como passar dos dias a afinidade que tem crescido entre nós, o GA corre de manhã para o meu colo, e ao longo de todo o tempo que passo em sala este procura constantemente a minha permanência ao seu lado bem como na realização de pequenas tarefas da rotina diária, como as idas à casa de banho, a alimentação no refeitório (Anexo A., Nota de campo n.º 71, p. 176).

Em suma, e reforçando o exposto, importa olharmos para o brincar heurístico como um método promotor de desenvolvimento e aprendizagens para a criança, na medida em que permite que esta atribua significado a tudo o que a rodeia.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA
DE INFÂNCIA EM
CONTEXTO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Paulo Freire, 1991, em A educação na cidade)

Partindo deste pressuposto, tenciono, neste capítulo, proceder a uma reflexão fundamentada sobre as experiências vivenciadas ao longo das PPS I e PPS II, bem como dos seus contributos para a construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância.

Esta mesma construção da minha identidade profissional assenta, desde logo, na minha identidade pessoal, construída e consolidada ao longo de todo o meu percurso, baseada nas minhas experiências e vivências. Em todo o processo de prática, sinto ter sido muitas vezes desafiada ou colocada à prova, mas tudo fiz por me manter fiel a mim mesma, às minhas opiniões, à minha essência, respeitando sempre o Outro seja nas suas convicções ou ideias.

Também a formação académica, conforme lembram, Martins, Filho & Ferreira (2015) e Tadeu & Lopes (2021), desempenha um papel importante na construção da identidade pessoal do Educador, contribuindo para a estruturação dos vários saberes, tais como; o saber estar, o saber ser e o saber fazer. Como tal, ambas as PPS realizadas, respetivamente, em contexto de Creche e de Jardim de Infância, assim como todo o conhecimento teórico adquirido anteriormente, aliado aos ensinamentos práticos, foram cruciais neste processo de construção da minha identidade profissional, ajudando-me a tomar consciência e a perspetivar que tipo pessoa e profissional sou e pretendo ser num futuro próximo.

Recuando um pouco no tempo, recordo o primeiro dia em que iniciei a PPS I em contexto de Creche. Apesar de possuir experiência como Auxiliar de Ação Educativa, eram várias as minhas inseguranças, demonstrando-me que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 1991, p. 16, citado por Martins, Filho & Ferreira, 2015). Essas mesmas inseguranças

relacionavam-se, por exemplo com: a minha falta de tempo, associada ao meu estatuto de trabalhadora-estudante, e o receio de não conseguir dar resposta a todo o trabalho que me era solicitado; mas também o de não conseguir corresponder às minhas expectativas e às de quem me rodeasse (a equipa educativa, a minha orientadora, e os meus pais), de responder convenientemente às necessidades das crianças, ou ainda, tão simplesmente e a título mais pessoal, de não ter tempo para mim, para o meu filho, família e todas as pessoas que me eram caras. Tudo isto resultou num início atribulado emocionalmente, gerando-me muita ansiedade, levando-me a realizar que para se ser um bom profissional é importante estar-se estável e motivado, tanto física como emocionalmente, sob pena de não se conseguir servir de bom exemplo para o público que se atende. Nesse sentido, e com a ajuda da equipa educativa, procurei, desde logo, investir na gestão das minhas emoções, de forma a conseguir evidenciar as minhas capacidades e cumprir com a finalidade a que me propunha realizar.

Depois, coube-me também reconhecer que, antes de sermos profissionais, somos pessoas, com características e necessidades próprias, mesmo sabendo que o “eu pessoal” e o “eu profissional” são indissociáveis, ou, como afirma Nóvoa (1995, citado por Martins, Filho & Ferreira, 2015, p. 7), “o [docente] é uma pessoa e uma parte importante da pessoa que é o [docente]”.

Assim mesmo, pude constatar que este processo de construção é algo que não se constrói sozinho, tratando-se de um processo social. Como refere Dubar (1997), a identidade profissional é “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem indivíduos e as instituições” (p. 105). Atendendo a esta afirmação, para conseguir ultrapassar as minhas inseguranças foi fundamental ter tido o apoio da minha família, amigas/os e da equipa educativa da instituição onde estava inserida.

Relativamente às crianças, estive sempre presente para elas, conseguindo criar uma relação de proximidade, segurança, confiança, respeito e muito afetuosa. No que diz respeito à minha ação pedagógica fiquei muito aquém das minhas capacidades, na medida em que me foquei em demasia nas minhas responsabilidades como estudante e não investi tanto nas minhas intervenções na prática.

Após um grande processo reflexivo sobre o que foi a minha prática e o significado das experiências vivenciadas em Creche, afirmo com toda a certeza que definiram a minha postura tanto a nível pessoal como profissional no contexto de Jardim de Infância (JI).

No dia em que iniciei a PPS II em contexto de JI, entrei segura e confiante de que iria agir com intencionalidade pedagógica nos mais diversos momentos do dia a dia e em quaisquer situações que surgissem. A reforçá-lo, destaco a importância do apoio e da confiança que sempre senti, tanto por parte da equipa educativa, como da minha orientadora de estágio, conferindo-me um sentimento de segurança determinante para o meu equilíbrio e a minha prática. Na verdade, se no educador/a de infância, se reconhece um especialista do humano, que se baseia numa “atividade relacional por excelência” (Sarmiento, 2009, p. 59), também nessas relações incidiu a construção da minha identidade profissional.

Deste modo, defendo que, para existir uma educação de qualidade, é importante estabelecer relações estáveis, seguras, de confiança, respeito, cooperação e partilha com todos os intervenientes, e, por esse mesmo motivo, procurei, desde logo, e em ambos os contextos, mostrar-me disponível para os conhecer, ajudar e com todos eles aprender. E foi essa mesma postura que facilitou o meu processo de integração nos contextos, mais concretamente, nas salas onde permaneci durante as PPS.

Também as crianças ocuparam um papel central na minha ação pedagógica, priorizando, de antemão, a criação de uma relação próxima e afetiva com elas, até porque “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 188). Como complementa Portugal (2009), este vínculo afetivo que estabelecemos com a criança é o que permite que esta se sinta segura e confiante nas suas interações, de forma positiva com o meio em que está inserida, assim como com os adultos e entre pares. A respeito, vale referir que os adultos não são os únicos responsáveis por este tipo de interações ou pelo estabelecimento deste tipo de vínculo afetivo, podendo, não raramente, partir da própria criança, em virtude das suas inúmeras formas de expressão e comunicação (Malaguzzi, 1998). É, por isso, importante que estejamos atentos, através da observação

e de uma escuta ativa, às mais diversas formas de comunicar - sejam elas verbais ou não verbais - que as crianças realizam, uma vez que nos permitem conhecer melhor os seus interesses, necessidades, (Lino, 2018; Tadeu & Lopes, 2021), potencialidades e fragilidades (Tadeu & Lopes, 2021), e agir em conformidade com elas.

Paralelamente, e retomando as palavras de Caldwell (2005), *Educare* significa que “não se pode educar sem prestar cuidados e proteção, e não se pode prestar cuidados corretos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo, educar” (p. 272). Nessa medida, e consciente de que uma Educação de qualidade tem também inerentes dois conceitos necessariamente indissociáveis – cuidar e educar –, posso, ainda, sublinhar que ambos sempre nortearam a minha prática pedagógica, pretendendo mantê-los em constância na minha ação educativa futura.

Dito isto, e conforme mencionei anteriormente sobre o tipo de relação que aspirava estabelecer com as equipas educativas em ambos os contextos, considero que estas experiências me tenham sido particularmente positivas, com especial destaque para a última prática e a relação granjeada em jardim de infância, no seio de cuja equipa nasceu uma cumplicidade muito grande. Acredito que a minha experiência profissional como Auxiliar de Ação Educativa, bem como a maturidade pessoal facilitaram a criação de uma relação de confiança e abertura, permitindo-me, partilhar valores, princípios, crenças, opiniões com os diversos intervenientes que se cruzaram comigo durante a minha prática, contribuindo, não raras vezes, para o meu trabalho e bom desempenho. Também acredito que todo o processo de crescimento resulte de uma aprendizagem conjunta e, conforme afirma Sarmiento (2009), que as experiências em que se baseia são enriquecidas quando são partilhadas e vividas com outras pessoas com perspetivas, valores e atitudes diferentes. Neste seguimento, reconheço que todos os diálogos realizados em conjunto e individual assim como as reflexões potenciaram o meu crescimento e evolução profissional e pessoal.

Ainda neste contexto relacional, destaco a comunicação mantida com as famílias. Em contexto de Creche, infelizmente, os momentos de comunicação não foram muito frequentes, devido, em parte, penso eu, ao modo como era feito o acolhimento das crianças, isto é, pelo facto de, em resultado da pandemia, as famílias não entrarem na

instituição, ou ainda pelo mesmo ter de ser feito pela educadora cooperante, o que me impediu de ficar mais próxima das famílias, apesar de algumas iniciativas em vão.

Já em contexto de jardim de infância, foram vários os momentos e conversas partilhadas com as famílias, favorecendo o estabelecimento de uma boa relação, assente no respeito e na confiança mútua, contribuindo assim para um melhor entendimento das crianças do grupo. Através desta aproximação, procurei também incentivar o envolvimento e a participação das famílias no processo educativo, o que avalio positivamente, pois, na maioria das vezes, existiu vontade e empenho em todas as propostas que lhes dirigia e/ou solicitava.

Em suma, atendendo que esta etapa não determina o fim da construção da minha identidade profissional, mas, sim, o seu começo, que deve centrar-se num constante processo de reflexão, questionamento e procura de novos saberes, considero que as observações e relações estabelecidas com as diferentes equipas educativas contribuíram fortemente para o meu crescimento profissional, na medida em que me permitiram apropriar-me de dinâmicas e visões variadas, mas também, desde logo, criar “laços de pertença a um grupo profissional” (Sarmento, 2009, p. 50).

6. CONSIDERAÇÕES
FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Terminada mais uma etapa do meu percurso de formação, e que muito contribuiu para a construção da minha identidade profissional, assim como para o meu processo de crescimento pessoal, posso, pois, afirmar que todas as experiências vivenciadas me permitiram crescer, aprender e melhorar as minhas competências inerentes à profissão de Educadora de Infância, através, nomeadamente, de estratégias essenciais, tais como: observar, registar, planear, documentar, agir, avaliar e refletir.

No entanto, existe sempre espaço para aprender e, como tal, deverei continuar a investir numa formação contínua, pois é fundamental, como afirma Loro (2010), que todo o profissional se mantenha em constante atualização profissional e aprendizagem. De todas as dimensões que fizeram parte deste percurso, destaco como mais significativas, e conforme procurarei já evidenciar, as relações estabelecidas com os vários intervenientes do processo educativo, pois são estas que vão definir um trabalho de qualidade na Educação de Infância. Durante este processo relacional, aprendi sempre algo com cada criança e adulto que se cruzou comigo, trazendo um pouco de cada um na minha bagagem. De igual modo, também com cada um partilhei um pouco de mim, trocando afetos, saberes, valores e princípios.

Com o estudo empírico desenvolvido tinha como intencionalidade potencializar oportunidades de aprendizagem, que respondessem aos interesses e às necessidades das crianças, proporcionando-lhes momentos de brincadeira prazerosa e aprendizagens significativas que contribuíssem para o seu desenvolvimento harmonioso. Considero, pois, de extrema importância que os/as educadores/as criem oportunidades para que as crianças realizem as suas brincadeiras livres sem intervirem com frequência. As crianças têm e devem realizar as suas próprias aprendizagens, sem que o adulto lhes imponha constantemente limites, ou modere as suas ações, obrigando-as a pôr fim, às suas explorações. Urge, pelo contrário, a necessidade de proporcionar autonomia e liberdade às crianças, para que possam brincar e descobrir o mundo por elas mesmas, valorizando experiências em que se sujem, corram riscos, explorem ou mesmo caiam, pois todas elas definem a criança e contribuem para o seu processo de desenvolvimento e crescimento.

Nessa medida, considero que o estudo realizado se revelou uma mais-valia, tendo-me permitido aprofundar os meus conhecimentos sobre a temática apreciada e um método

que, posso afirmar, irá integrar a minha prática pedagógica como Educadora de Infância. O brincar é uma fonte rica e ilimitável de aprendizagem, que leva a criança a viajar e descobrir o prazer de criar e inventar. Como tal, os/as educadores/as assumem um papel fundamental no que toca a proporcionar momentos de brincadeira heurística, em ambos os contextos de Creche e Jardim de Infância, devendo reconhecer-lhe a sua importância e devido valor. As crianças precisam de viver uma infância feliz e cabe aos adultos deixá-las ser o que elas são na sua plenitude e mais profunda essência: “crianças”.

Em jeito de conclusão, acredito que o tempo que exerci na função de educadora-estagiária me permitiu definir o tipo (ou perfil) de profissional de Educação que quero ser e o caminho que quero percorrer, assim como as estratégias e práticas que pretendo futuramente adotar.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, S. L., & Freire, T. (2000). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 10 de junho de 2021 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bitencourt, A. F., Ribeiro, F. M., Marques, I. V., Ceron, L., Fochi, P., Pauli, V. B., & Heck, V. Z. (2018). Cesto dos tesouros. In P. Fochi (Ed.), *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI* (pp. 59-84). Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença.
- Brito, A. M. C. P. (2015). *A importância da criatividade no desenvolvimento da autoestima da criança* [Relatório Final, Escola de Educação e Desenvolvimento Humano de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21570>
- Caldwell, B. (2005). O educare as crianças no século XXI. In J. Pedro, J. Nugent, J. Young & T. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI* (pp. 267-281). Dinalivro.
- Cardona, M. J. (2005). *Infância e educação - investigação e práticas*. GEDEI (com o apoio da Porto Editora).
- Cardona, M. J. (Coord.), Piscalho, I., Uva, M., Luís, H., & Tavares, T. C. (2013). *Envolvimento parental na educação das crianças pequenas: guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Psicossoma Editores. https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2194/1/Toddler_book_POR_T_nov_UV1.pdf
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação: Guia para Auto-aprendizagem* (2ªed.).Universidade Aberta.

- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. ARTMED.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2011, janeiro/julho). O Desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos educadores de infância. *Revista Reflexão e Ação*, 19(1), 308-327.
- Cruz, J. A. (2018). *A exploração de materiais versáteis na creche e jardim de infância* [Relatório do Projeto de Investigação, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20159>
- Dantas, G. P. (2017). *O brincar no desenvolvimento infantil* (eBook). Senac.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Faria, G. (2010). *Afetividade na sala de aula: o olhar Walloniano sobre a relação professor-aluno na educação infantil*. Dissertação do Curso de Pedagogia. Faculdade Alfredo Nasser.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. CLIMEPSI.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, S. (2015). Famílias sem rumo: da institucionalização à reunificação familiar – Qual o papel da terapia familiar? *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(1), 55-71.
http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/3541/1/rpca_v6_n1_4.pdf
- Fochi, P. (2015). *Afinal o que fazem os bebés no berçário? Comunicação, autonomia e saber fazer de bebés em contexto de vida coletiva*. Penso.
- Fochi, P., Espíndola, I., Josiane, P. D. C., & Consani, N. C. (2016). *Brincar heurístico*. (1ªed). Ateliê Carambola & Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica
- Fochi, P. (2018). *O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil- OBECI*. Paulo Fochi Organizador

- Folque, A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). I - A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Formosinho (Coord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11 - 27). Porto Editora.
- Fuertes, M., s.d. *Como estabelecer uma Parceria com a Família da Criança?*
- Fuertes, M. (2021). *Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento. Primeiros Anos*. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/16/salvos-pelo-amor-relacoes-de-vinculacao-e-desenvolvimento/?fbclid=IwAR1sZpwkOIgYdf8o4qGQZjW5PKITesu-859sCOazPn5HY-UW3ei0cAzDD8A>
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Artmed.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health, and well-being*. Toy Industries of Europe (TIE).
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Formação e Contributos: Workshop vivencial para pais e filhos - A Importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 88, 41-46. APEI.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), D. Lino & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (93-133). Porto Editora.
- Lino, D., & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (Ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective* (147-163). IGI GLOBAL.
- Lira, N. A. B., & Rubio, J. A. S. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Saberes da Educação*, 5(1), 1-22. http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf

- Maia, M. (2019). Isso é que eu não sei responder: O currículo nas palavras das crianças. In S. Kramer, A. Pena, M. L. P. B. Toledo, & S. N. F. Barbosa (Orgs.), *Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil* (eBook, 1.^a ed.). Papyrus.
- Majem, T. (2010) A Cesta dos Tesouros. Em T. Majem, P. Òdena, *Descobrir brincando* (pp.1-35). Autores Associados.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*. Ablex Publishing Corporation.
- Marchão, A. (2010). *(RE) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar* [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/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*. Colibri.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, 135-144. <https://doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Marques, I. A. (2019). *A Brincar Também se Educa*. Manuscrito
- Martins, A., Filho, A., & Ferreira, F. (2015). “Professoras de bebês”: algumas dimensões da construção identitária. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 87-109). De Facto Editores/Edufal.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirelles, D. (2016). *Brincar Heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 66-83. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3962>
- Mena, J., G. & Eyer, D., W. (2014). *O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche*. Penso

- Monteiro, C., & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106-115.
- Òdena, P. (2010). A brincadeira heurística com objetos. Em T. Majem, & P. Òdena, *descobrir brincando* (pp. 37-67). Autores Associados.
- Oliveira, A. G., & Pinazza, M. A. (2019). Pedagogias sustentadoras das brincadeiras dos bebês em contexto de creche. *Humanidades e Inovação*, 6(15), 287-302. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1859>
- Oliveira, Z. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – no coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 71-96). Porto Editora.
- Pena, A., Silva, A. I., Lontra, P., & Trugilho, R. (2019). Aprender a ser: O encontro do eu pesquisador e do eu professor na pesquisa com histórias de vida. In S. Kramer, A. Pena, M. L. P. B. Toledo, & S. N. F. Barbosa (Orgs.), *Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil* (eBook, 1.^a ed.). Papyrus.
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão: A natureza, o imaginário e o brincar* (eBook). Peirópolis.
- Polit, D. F., & Hungler, B. P. (1998). *Nursing research: principles and methods*. Lippincott.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebês em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas*, 1, 84-106.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In I. Alarcão e M. Miguéns (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.

- Portugal, G., & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto. *SABER & EDUCAR*, 21, 66-75. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/207/223>
- Portugal, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rooyackers, P. (1996) 101 *Jogos musicais para crianças: divertimento e criatividade com movimento*. Lyon Multimédia Edições
- Roldão, M. (2007, inverno). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Santos, A. B., Leal, E. C., Machado, J. P., & Colvero, R. B. (2019). *Fontes, métodos e abordagens nas ciências humanas: Paradigmas e perspectivas contemporâneas*. <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6394>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores/Edufal.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Savio, D. (2017). A dimensão lúdica na creche. In L. M. Schlindwein, I. Laterman, & L. Peters (Eds.), *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola* (pp. 15-38). Copiart.
- Silva, M. & Farenzena, R. (2012) Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania. In *Perspetivas sociológicas e educacionais 59 em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 72-83). Consultado em <http://tinyurl.com/qcm3dpx>.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, J.M., & França, A. M. (2015). Que avaliação na educação de infância? *Interacções*, 10(32). <https://doi.org/10.25755/int.6347>
- Tadeu, B., & Lopes, A. (2021): Early years educators in baby rooms: an exploratory study on professional identities. *Early Years*, 1-16. 10.1080/09575146.2021.1905614
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores. Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: MEC – DGIDC. Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ARTMED.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade na Educação Infantil- Capítulo 3- Os dez aspetos chave de uma educação infantil de qualidade*. Artmed.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PORTFÓLIO
INDIVIDUAL DO
JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o documento referente ao Portfólio da Prática Supervisionada II pode ser consultado num documento em formato PDF nomeado Anexo A. Portfólio Individual do Jardim de Infância.

ANEXO B. PORTFÓLIO
DA CRIANÇA

| ' ' | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o documento referente ao Portfólio de desenvolvimento e aprendizagem da criança está inserido num documento em formato PDF nomeado Anexo A. Portfólio Individual do Jardim de Infância.

ANEXO C. PLANTA DA
SALA DA PPS II

| ' ' | ' ' |



Legenda:

- 1 – Área da Casinha
- 2 – Mesas de trabalho
- 3 – Cavalete
- 4 – Armários
- 5 – Área da Biblioteca
- 6 – Área do tapete
- 7 – Catres
- 8 – Área da Garagem
- 9 – Porta
- 10 – Janelas

ANEXO D.
CARACTERIZAÇÃO
SOCIODEMOGRÁFICA
DAS CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

<i>Criança</i>	<i>Sexo</i>	<i>Data de Nascimento</i>	<i>Idade da criança à data do início da PPSII (17 de out.)</i>	<i>Frequentou Berçário</i>
GA	M	11/07/2019	39 meses	Sim
GS	M	14/06/2019	40 meses	Não
JC	M	19/05/2019	41 meses	Sim
LF	M	19/06/2019	40 meses	Não
LH	F	23/07/2019	38 meses	Não
MS	F	22/08/2019	37 meses	Sim
MG	F	27/06/2019	39 meses	Sim
MR	F	31/05/2019	40 meses	Não
LS	F	02/10/2019	36 meses	Sim
MS	M	14/06/2019	40 meses	Sim
RA	M	25/11/2019	34 meses	Não
SS	F	14/06/2019	40 meses	Não
SS	M	25/10/2017	40 meses	Não
SF	M	03/06/2019	40 meses	Sim
VG	M	30/08/2019	37 meses	Sim
XS	M	21/10/2019	35 meses	Não

Nota. Fonte Própria

ANEXO E.
CARACTERIZAÇÃO
SOCIODEMOGRÁFICA
DAS FAMÍLIAS

| ' ' | ' ' |

<i>Sigla identificada da criança</i>	<i>Número de irmãos</i>	<i>Profissão Pai</i>	<i>Profissão mãe</i>
GA	1	Engenheiro Informático	Arquiteta
GS	2	Marítimo	Advogada
JC	-	Gestor de projetos	Técnica bancária
LF	1	Diretor Geral	Diretora Marketing
LH	-	Engenheiro Civil	Diretora Operações
MS	1	Analista Risco	Bancária
MG	-	Programador Informático	Consultora Recursos Humanos
MR	-	Ator	Atriz
LS	1	Diretor Manutenção	Técnica Assistente Escala
MS	-	Engenheiro Informático	Psicóloga
RA	-	Consultor	Enfermeira
SS	2	Marítimo	Advogada
SS	1	Teleperformance	Homemaker
SF	1	Gerente	Controller
VG	2	Gestor	Gestora Marketing
XS	2	Técnico Limpeza Industrial	Médica

Nota. Não foi possível obter informação sobre as habilitações literárias das famílias por não constar da ficha de identificação de cada criança.

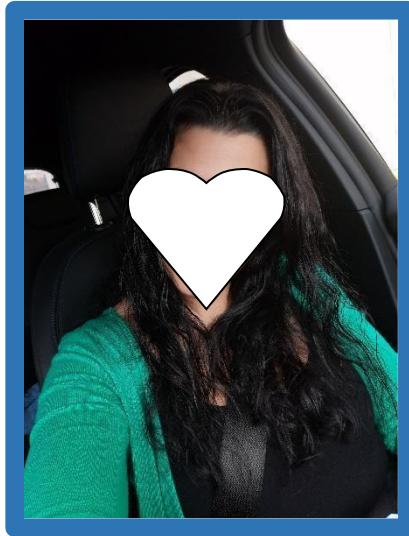
ANEXO F. DIA TIPO

| " " | | " "

<i>HORÁRIO</i>	<i>O QUÊ</i>	<i>ONDE</i>
7h45/9h00	Acolhimento	Sala Azul
9h00/9h45	Acolhimento na Sala	Sala Azul 2
9h45/10h45	Momentos de exploração livre e orientada	Sala Azul Espaço Exterior
10h45/11h00	Momento de organização do espaço da sala	Sala Azul 2 Espaço Exterior
11h00/11h30	Exploração do recreio	Sala Azul Espaço Exterior
11h30/11h45	Higiene	Casa de Banho
11h45/12h15	Almoço	Refeitório
12h15/12h30	Higiene	Casa de Banho
12h30/15h00	Hora da Sesta	Sala Azul
15h00/15h45	Reorganização do espaço	Sala azul 2 Casa de Banho
15h45/16h15	Lanche	Refetório Espaço Exterior
16h15/16h30	Higiene	Casa de Banho
16h30/19h00	Atividades Lúdico-Pedagógicas	Sala Azul 2 Espaço Exterior
19h00/19h45	Prolongamento	Sala Prolongamento Espaço Exterior

ANEXO G.
APRESENTAÇÃO ÀS
FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |



Olá, famílias!

O meu nome é Susana Figueiredo e de momento, encontro-me a frequentar o último ano do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Desde o passado de 17 de outubro de 2022 que me encontro a realizar um estágio académico na sala azul, que irá prolongar-se até ao dia 6 de fevereiro de 2023. Durante o tempo que permanecer na sala azul, irei colaborar com a equipa educativa, dinamizar propostas pedagógicas com as vossas crianças e tentar contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem através do brincar e das mais variadas interações a realizar.

Estarei disponível para esclarecer qualquer questão ou dúvida que tenham ou que, entretanto, possa surgir e para vos escutar sempre que precisem.

ANEXO H. PROTOCOLO DE
CONSENTIMENTO INFORMADO
ÀS FAMILIAS PARA
AUTORIZAR A CAPTAÇÃO DE
FOTOGRAFIAS

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Susana Isabel Carriço Figueiredo, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, desde o dia 17 de outubro de 2022, até ao próximo dia 6 de fevereiro de 2023, encontro-me a realizar um estágio académico na sala azul.

Tendo em consideração a situação supracitada, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a captura de fotografias e/ou filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala para que possam ser integradas no relatório da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, a não ser que expressamente o autorize, e não será exibida a sua face. É igualmente garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Agradeço, desde já, a vossa atenção e disponibilidade,

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Lisboa, de de 2022

ANEXO I. PROTOCOLO DE
CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA
AUTORIZAR A REALIZAÇÃO
DO PORTFÓLIO DA
CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimada Família da MG, enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, encontro-me a realizar o estágio profissionalizante (Prática Profissional Supervisionada II) no estabelecimento socioeducativo da sua filha. É-me solicitada a elaboração de um Portfólio de Avaliação de uma criança do grupo que acompanho, enquanto estagiária. O Portfólio corresponde a uma coleção sistemática e organizada de evidências, recolhidas através de fotografias, produções da criança e comentários da criança e dos adultos envolvidos, que permitem ao educador, criança e família observar e apreciar as suas conquistas em relação à aquisição e desenvolvimento dos vários domínios. De acordo com os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, no final da sua elaboração, o Portfólio de avaliação será devolvido à família. Por ter escolhido o/a vosso/a filho/a para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente, para solicitar a sua autorização para a elaboração do mesmo. Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade,

_A Educadora: _____
_A Estagiária: _____
_A Família: _____
_ Data: _____

ANEXO J. PROTOCOLO
DE CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA
AUTORIZAR A
PARTICIPAÇÃO DAS
EDUCADORAS NA
INVESTIGAÇÃO



Protocolo de Consentimento Informado

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) por Susana Isabel Carriço Figueiredo, a frequentar, no presente ano letivo de 2022/2023, o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade. Nesse âmbito, disponho-me a participar neste estudo, que tem como tema *Explorar, descobrir e aprender: sentidos e potencialidades do brincar heurístico no jardim de infância* tendo definido como objetivos a alcançar com esta investigação: (i) instigar e compreender a importância do brincar no jardim de infância; (ii) perspetivar o lugar do brincar heurístico no jardim de infância; (iii) compreender a importância da exploração autónoma dos materiais não estruturados para o desenvolvimento da criança; (iv) entender as perspetivas das educadoras de infância sobre o brincar heurístico e (v) proporcionar oportunidades diversificadas de descoberta e aprendizagem (experiências de brincar heurístico), às crianças com a finalidade de proporcionar momentos prazerosos e significativos de exploração de materiais não estruturados.

A minha participação neste estudo envolve autorização, para que Susana Isabel Carriço Figueiredo: realize uma entrevista, tendo em vista os objetivos supracitados.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação, que forneço à autora do mesmo. Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo em participar no mesmo, voluntariamente.

Assinatura do(a) profissional de educação:

ANEXO K. GUIÃO DE
ENTREVISTA EDUCADORA
DE INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

Guião da Entrevista a educadoras sobre o Brincar Heurístico

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das educadoras de infância sobre o brincar heurístico;
- Compreender a sua importância, o lugar e a função que o brincar heurístico assume na prática pedagógica das entrevistadas.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar as entrevistadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de um trabalho no âmbito da unidade curricular de Metodologia de Investigação em Educação de Infância. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar sobre a devolução das transcrições 	Realização de entrevistas semiestruturadas, com uma estrutura aberta e flexível.
B. Definição do perfil da entrevistada	Identificar as educadoras em termos académicos e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> B.1. Qual a sua idade? B.2. Qual a sua formação académica e em que universidade estudou? B.3. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? 	

		B.4. Quando tempo trabalhou em creche? E em jardim de infância? B.5. Qual o modelo pedagógico que sustenta a sua prática pedagógica? Porquê?	
C. Brincadeiras criadas pelas educadoras na sua infância.	- Incentivar a memória das educadoras e identificar as suas brincadeiras de infância; - Identificar que materiais utilizavam nessas brincadeiras;	C.6. Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância? Com quem brincava e com que brinquedos ou materiais brincava? C.7. Construía os seus próprios brinquedos? Se sim, pode dar exemplos?	qual a razão dessa opinião?
D. Considerações sobre a importância do brincar heurístico	- Conhecer as perspetivas das entrevistadas sobre a importância do brincar heurístico; - Compreender de que forma este método é valorizado pelas educadoras;	D.8. Qual o papel e a importância que o brincar ocupa no dia a dia pedagógico? D.9. O que entende por brincar heurístico; D.10. O brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças? De que forma? D.11. Valoriza mais os brinquedos estruturados ou não estruturados? Porquê?	No seu entender, o brincar é essencial na vida das crianças? Porquê?

<p>E. Oportunidades de aprendizagem de situações que envolvam o brincar heurístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os momentos de brincadeira a que as crianças têm oportunidade; - Entender se são oferecidos espaços e tempo para que as crianças possam desenvolver a brincadeira livre. 	<p>E.11. Na sua planificação, tem por hábito incluir oportunidades de brincar heurístico? Se sim, dê exemplos. Se não, diga porquê.</p> <p>E.12. Quais os objetos/materiais que disponibiliza às crianças em situações de jogo heurístico?</p> <p>E.13. Quanto tempo diário ou semanal estabelece para esses momentos de brincadeira livre?</p> <p>E.14. Na sua opinião, quais são as brincadeiras preferidas das crianças e os objetos/materiais que lhes suscitam maior interesse?</p> <p>E.15. Quando observa as brincadeiras livres das crianças, percebe se estas atribuem novas funcionalidades aos materiais, fruto da sua imaginação?</p> <p>E.16. A partir da observação das brincadeiras livres das crianças, o que é que destaca com maior relevo em termos das competências e capacidades das crianças?</p> <p>E.17. Futuramente, pensa incluir as propostas “cesto dos tesouros” e/ou “brincar heurístico” na sua prática pedagógica? Porquê?</p>	
--	--	--	--

F. Papel da entrevistada no brincar	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel que as educadoras ocupam no brincar das crianças; - Conhecer como são selecionados/organizados os materiais e o espaço para promover o brincar livre. 	<p>F.18. Durante as brincadeiras das crianças, qual é a sua ação pedagógica? Porquê?</p> <p>F.19. Que critérios utiliza na hora da escolha/organização dos materiais e espaço para facilitar a brincadeira livre?</p>	<p>Intervém ou não;</p> <p>Dá autonomia às crianças na organização e escolha das brincadeiras, bem como na escolha dos pares, etc...</p>
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	

ANEXO L. TRANSCRIÇÃO
DAS ENTREVISTAS ÀS
EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Anexo K: Transcrição das Entrevistas às Educadoras de Infância

Contexto educativo: Jardim de infância

Participantes: Educadora Estagiária e Educadora M

Bloco B: Identificação da Educadora de infância

Qual a sua idade?

30 anos.

Qual a sua formação académica e em que universidade estudou?

Tenho uma Licenciatura em Educação Básica e um Mestrado em Educação Pré-Escolar. Estudei na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Há 5 anos.

Quando tempo trabalhou em creche? E em jardim de infância?

Trabalhei dois anos em JI e três anos em creche.

Qual o modelo pedagógico que sustenta a sua prática pedagógica? Porquê?

Costumo dizer que não sustento a minha prática pedagógica num só modelo, isto porque há tantos modelos diferentes e todos eles nos ensinam muito! Dou primazia ao afeto, ao carinho, à segurança e a estabelecer uma relação de confiança com as crianças. Autonomia, responsabilidade, cooperação, entreajuda, estão presentes na minha prática e tento regê-la sempre dentro destes valores!

Bloco C: Brincadeiras criadas pelas educadoras na sua infância

Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância? Com quem brincava e com que brinquedos ou materiais brincava?

Que tenha memória sempre fui uma criança que brincou muito e que gostava de brincar. Na minha infância ainda se brincava muito na rua, sei que jogar às escondidas, à apanhada, à macaca, eram os meus jogos favoritos! Tenho uma família numerosa, somos quatro irmãos e apesar da diferença de idades, sempre brincamos juntos e aprendemos muito a brincar uns com os outros.

Não posso negar que também brinquei muito com as bonecas da Barbie, Nenuco e eram as brincadeiras do dia-a-dia.

Construía os seus próprios brinquedos? Se sim, pode dar exemplos?

O meu talento para as Artes Visuais nunca foi o melhor e daí nunca ter construído nenhum brinquedo que me lembre. Com certeza que terei construído, possivelmente com a ajuda do meu pai, mas nada que consiga neste momento me lembrar.

Bloco D: Considerações sobre a importância do brincar heurístico

Qual o papel e a importância que o brincar ocupa no dia a dia pedagógico?

O brincar tem um papel ativo na minha prática pedagógica e no dia-a-dia do meu grupo de crianças. Aliás, digo muitas vezes que é a brincar que aprendemos, descobrimos e crescemos!

As crianças precisam de brincar, tanto que é na brincadeira livre que até nós, adultos, aprendemos mais sobre cada uma.

Todos os dias existem momentos de brincadeira livre na rotina e tento sempre que, pelo menos uma vez por dia, as crianças consigam ir ao recreio. Dito isto acho que não há nada mais importante que o brincar.

O que entende por brincar heurístico?

O brincar heurístico é o brincar pela exploração e pela descoberta. É darmos às crianças oportunidades de explorarem livremente e descobrirem por si só, o que nós lhes queremos transmitir, numa perspetiva mais livre.

O brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças? De que forma?

Claro que sim, principalmente a nível da criatividade e concentração. Não nos podemos esquecer que é através do brincar heurístico que a criança aprende pela descoberta, despertando em si diversos conhecimentos, principalmente a nível das suas emoções.

Valoriza mais os brinquedos estruturados ou não estruturados? Porquê?

Dou primazia e valorizo mais os brinquedos não estruturados, pois considero que os brinquedos estruturados limitam a criatividade das crianças, contrariamente aos brinquedos não estruturados. Os brinquedos não estruturados oferecem às crianças inúmeras formas de exploração e de brincadeira. A verdade é que uma simples caixa de cartão faz furor, pois permite criar, imaginar e brincar de inúmeras maneiras.

Bloco E: Oportunidades de aprendizagem de situações que envolvam o brincar heurístico

Na sua planificação, tem por hábito incluir oportunidades de brincar heurístico? Se sim, dê exemplos. Se não, diga porquê.

Sendo o mais sincera possível, nem sempre. Porém acho muito importante e deveria fazê-lo mais vezes. Quando trabalho um tema ou noto o interesse das crianças em algo em particular, gosto de trazer para a sala objetos que estejam relacionados. Por exemplo, caixas de cartão, quando falamos sobre os transportes. Folhas e ramos das árvores, quando falamos sobre as estações do ano.

Quais os objetos/materiais que disponibiliza às crianças em situações de jogo heurístico?

Caixas de cartão, rolos de papel, iogurtes vazios... são vários os materiais. Muitas vezes vamos ao exterior e apanhamos no chão folhas, ramos, bolotas e também isso é levado para a sala para exploração livre.

Por vezes, também disponibilizo brinquedos ou objetos mais estruturados como jogos ou até livros. No entanto deixo-os na sala e espero que as crianças tenham interesse e curiosidade para os explorarem.

Quanto tempo diário ou semanal estabelece para esses momentos de brincadeira livre?

Sinceramente, não consigo saber de forma precisa o tempo. No entanto considero que na maior parte do dia as crianças estão em brincadeira livre. Apesar de haver uma atividade dirigida todos os dias, nem todas as crianças a fazem ao mesmo tempo e assim a brincadeira livre aparece sempre. Quando sei que por haver aulas curriculares (inglês/música) as crianças irão passar mais tempo sentadas, tento que brinquem mais ou que até passem mais tempo no exterior.

Na sua opinião, quais são as brincadeiras preferidas das crianças e os objetos/materiais que lhes suscitam maior interesse?

As suas brincadeiras favoritas são brincar no exterior, correr, andar de bicicleta. Claro que a área da casinha e das construções, por serem áreas mais criativas, também são das suas favoritas.

Materiais naturais, como folhas, sementes, feijões, ramos. Objetos com som e claro, histórias!

Quando observa as brincadeiras livres das crianças, percebe se estas atribuem novas funcionalidades aos materiais, fruto da sua imaginação?

Claro que sim! Muitas vezes atribuem diferentes significados ao mesmo objeto. Também observo que mesmo sendo um brinquedo estruturado muitas vezes as crianças conseguem atribuir novos significados.

A partir da observação das brincadeiras livres das crianças, o que é que destaca com maior relevo em termos das competências e capacidades das crianças?

Como referi anteriormente, é na brincadeira livre que conhecemos verdadeiramente a criança, pois é nos momentos de brincadeira que a criança é ela mesma, sem medos e inseguranças. É através da brincadeira livre que os seus interesses aparecem e é na brincadeira que a criança se torna a própria agente do seu conhecimento, tornando-se mais autónoma e responsável. Realço, ainda, que é durante a brincadeira livre que, muitas vezes, a criança desenvolve o processo de aquisição da linguagem.

Futuramente, pensa incluir as propostas “cesto dos tesouros” e/ou “brincar heurístico” na sua prática pedagógica? Porquê?

Claro que sim, até porque já inclui algumas vezes o cesto dos tesouros na minha prática (na creche). Porque é através do brincar heurístico e do cesto dos tesouros que damos oportunidade às crianças de crescerem a serem curiosas, interessadas e claro mais atentas ao mundo.

Bloco F: Papel da entrevistada no brincar

Durante as brincadeiras das crianças, qual é a sua ação pedagógica? Porquê?

A minha ação divide-se em duas vertentes: uma postura mais observadora, em que apenas observo e não contacto diretamente com as crianças; uma postura mais interventiva em que além da observação, interajo com as crianças, lanço-lhes desafios, brinco com elas, ajudo-as. Penso que ambas as vertentes são essenciais e que me permitem, como educadora, conhecer mais de cada criança.

Que critérios utiliza na hora da escolha/organização dos materiais e espaço para facilitar a brincadeira livre?

Normalmente, todos os dias, no momento do tapete, questiono cada criança, individualmente, qual a área que quer ir brincar. Quando essa área já está completa, peço que escolha outra área e mais tarde trocar para a área de preferência.

Muitas vezes, também questiono o grupo de crianças sobre o que querem fazer, por exemplo se querem brincar na sala, se querem ir ao recreio.

Contexto educativo: Jardim de infância

Participantes: Educadora Estagiária e Educadora V

Bloco B: Identificação da Educadora de infância

Qual a sua idade?
33 anos.

Qual a sua formação académica e em que universidade estudou?
MEPE, ESELx

Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?
Há 5 anos.

Quando tempo trabalhou em creche? E em jardim de infância?
Creche: 3 anos; JI: 2 anos

Qual o modelo pedagógico que sustenta a sua prática pedagógica? Porquê?
Não tenho um modelo único, mas identifico-me bastante com o MEM, pelo que grande parte da minha prática pedagógica tem inspirações deste modelo.

Bloco C: Brincadeiras criadas pelas educadoras na sua infância

Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância? Com quem brincava e com que brinquedos ou materiais brincava?
Adorava brincar no JI com as minhas amigas na área da casinha “às mães e aos pais”. Quando estava em casa sozinha, gostava de ir para o terreno e explorar bichinhos, pedras, terra, plantas...

Construía os seus próprios brinquedos? Se sim, pode dar exemplos?

Quando brincava sozinha na natureza, utilizava materiais não estruturados nas brincadeiras. Mas em casa ou na creche, preferia brinquedos estereotipados.

Bloco D: Considerações sobre a importância do brincar heurístico

Qual o papel e a importância que o brincar ocupa no dia a dia pedagógico?

Para mim é o mais importante para uma criança, é o seu estado natural de aprendizagem.

O que entende por brincar heurístico?

Brincar para aprender... explorar, utilizando os sentidos para compreender o “lado de fora” da criança. Brincar heurísticamente para perceber onde termina o seu “eu” e começa o mundo.

O brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças? De que forma?

Claro que sim! O estado natural da criança é a brincar, é assim que ela aprende e assimila o mundo em seu redor. Sobretudo em creche, faz-me mais sentido organizar o ambiente com infinitas possibilidades para brincar/explorar, do que conduzir as brincadeiras...

Valoriza mais os brinquedos estruturados ou não estruturados? Porquê?

Considero que valorizo os dois de igual forma. É tão importante atribuir significado a um objeto estruturado para brincar e imitar papéis, como ter criatividade para desconstruir um objeto e atribuir-lhe inúmeros significados!

Bloco E: Oportunidades de aprendizagem de situações que envolvam o brincar heurístico

Na sua planificação, tem por hábito incluir oportunidades de brincar heurístico? Se sim, dê exemplos. Se não, diga porquê.

Como já referi anteriormente, em creche é um *must-do*. No JI não aparece com tanta frequência na planificação, mas como é óbvio as crianças têm tempo para explorar o ambiente organizado por mim, à sua maneira.

Quais os objetos/materiais que disponibiliza às crianças em situações de jogo heurístico?

Gosto particularmente de levar para dentro da sala materiais naturais! Também gosto de estimular as famílias e as crianças a levarem todo o tipo de materiais/brinquedos (desde que adequados à idade). Já aconteceu levarem jogos, brinquedos, mas também musgo, ferramentas e recipientes para brincar com água!

Quanto tempo diário ou semanal estabelece para esses momentos de brincadeira livre?

Considero que seja uma constante no dia a dia das crianças. Quando não estão a fazer uma atividade orientada, podem explorar o que lhes aprouver.

Na sua opinião, quais são as brincadeiras preferidas das crianças e os objetos/materiais que lhes suscitam maior interesse?

Jogo simbólico na casinha com toda uma variedade de objetos reais e brinquedos, no caso das raparigas; e construções com diversos materiais, no caso dos rapazes.

Quando observa as brincadeiras livres das crianças, percebe se estas atribuem novas funcionalidades aos materiais, fruto da sua imaginação?

Considero que há fases. Há alturas em que a atribuição de novos significados aparenta estagnar e a brincadeira se torna muito estruturada e pouco criativa. Por isso acho bastante importante trazer novos objetos para a sala para estimular o brincar heurístico.

A partir da observação das brincadeiras livres das crianças, o que é que destaca com maior relevo em termos das competências e capacidades das crianças?

A capacidade de interpretar o mundo à sua volta, desconstruí-lo e atribuir novos significados!

Futuramente, pensa incluir as propostas “cesto dos tesouros” e/ou “brincar heurístico” na sua prática pedagógica? Porquê?

Educadora V: Como já referi, em creche, praticamente tudo o que trazia para a sala era em modo “cesto dos tesouros”. Atualmente, sinto que já não o faço com tanta frequência, mas dou espaço às crianças para explorar quer seja em sala, no recreio ou no exterior da escola. Também sou bastante adepta de estimular as crianças e famílias a trazerem materiais/objetos de casa que servem para brincar heurísticamente. Afinal, caber-me-á só a mim ter um papel ativo no brincar heurístico?

Educadora Estagiária: Penso que não cabe só a nós educadoras, mas para incentivar as famílias é importante elucidá-las da potencialidade que o brincar heurístico representa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Bloco F: Papel da entrevistada no brincar

Durante as brincadeiras das crianças, qual é a sua ação pedagógica? Porquê?

Intervenho pouco nas brincadeiras das crianças, pois considero que têm direito à sua privacidade. Há aprendizagens que se fazem com os pares, não seria correto da minha parte “meter-me” nesses momentos!

Que critérios utiliza na hora da escolha/organização dos materiais e espaço para facilitar a brincadeira livre?

Dou preferência à variedade de materiais, organizados por áreas, pois acaba por organizar também a criança internamente. No entanto, não limito a utilização dos brinquedos às áreas: p.e., se as crianças quiserem levar um livro para lerem na mesa da casinha.

ANEXO M. ROTEIRO
ÉTICO PROFISSIONAL E
NA INVESTIGAÇÃO DA
PPS II

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Princípios éticos para uma ética profissional (APEI, 2012)
1.Objetivos do trabalho	<p>No início da minha prática profissional supervisionada realizada em jardim de infância em primeiro lugar apresentei-me às crianças, famílias e equipa educativa, uma vez que os objetivos deste trabalho devem ser descritos a todos os intervenientes do mesmo (Tomás, 2011), tal foi concretizado através de conversas informais. A minha apresentação à equipa educativa foi feita através da coordenadora pedagógica da instituição, mas procurei mostrar-me desde o primeiro momento disponível para qualquer esclarecimento necessário. O primeiro contacto estabelecido com as crianças foi através da educadora cooperante em que esta realizou a minha apresentação ao grupo, mesmo assim fiz questão posteriormente de estabelecer contacto individualmente com cada criança. As famílias, apesar de estas terem conhecimento prévio da minha chegada, fui-me apresentando no momento de acolhimento sempre que era oportuno. Para além disso, foi colocada na entrada da sala uma folha de apresentação às famílias, onde expliquei os motivos da minha permanência em sala, manifestando disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional.</p> <p>No que diz respeito à investigação, dei a conhecer a problemática emergente à educadora cooperante e às educadoras de infância que fizeram parte da investigação assim como os objetivos inerentes à mesma. De salientar que não realizei a apresentação da minha investigação às famílias, uma vez que esta não requeria a sua participação direta</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”. (p.2) ● “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança (...)” (p. 2). <p>Compromisso com a equipa educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega”. (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo”. (p.2) ● “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras”. (p.2)

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Ao iniciar-se uma investigação deve ter-se em conta os benefícios possíveis para os intervenientes, mas prever a antecipação de custos (Tomás, 2011), de forma a evitá-los. Como tal os benefícios que considero na investigação realizada são as reflexões conjuntas com a equipa educativa a respeito das estratégias e propostas a implementar para potenciar o brincar heurístico nas crianças. No que diz respeito às crianças, beneficiaram desta reflexão, ao terem um papel ativo e participativo das propostas implementadas e as estratégias definidas, puderem usufruir das mais diversas experiências de exploração de diferentes recursos e materiais. No que diz respeito aos possíveis custos da investigação, podemos contabilizar o tempo dispensado pelas educadoras de infância para responder às entrevistas. Perspetivando noutro sentido esse tempo foi benéfico para as educadoras de infância, pois permitiu-lhes refletir sobre o tema em questão e por consequente a sua ação pedagógica e o lugar do brincar heurístico no jardim de infância, o que levou a uma troca de ideias e opiniões.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”. (p.2) ● “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança (...)”. (p. 2) ● “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”. (p.2) <p>Compromisso com a equipa educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”. (p. 2)
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>De forma a cumprir com este princípio referi a todos os intervenientes que a sua privacidade de identidade seria garantida assim como a do contexto socioeducativo. Como tal, tive cuidado que “estas questões [devem] ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição” (Tomás, 2011, p.161) dos intervenientes. Em conversa informal com a educadora</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”. (p. 2) <p>Compromisso com a equipa educativa</p>

	<p>cooperante, assumi a prática de utilizar siglas quando me referia às crianças ou equipa educativa, assim como ocultar os seus rostos nas fotografias utilizadas no relatório e portfólio da prática em jardim de infância. De forma a dar continuidade a este princípio elaborei protocolos de consentimento informado direcionados às famílias e à equipa educativa.</p> <p>No que diz respeito à privacidade do contexto socioeducativo, não é feito em momento alguma referência ao mesmo, assim como a sua localização exata.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. (p. 2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”. (p.2)
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>O envolvimento e a exclusão das crianças na investigação remetem-nos para as decisões a respeito dos processos de seleção e exclusão das mesmas (Tomás, 2011). Na minha investigação não necessitei de realizar nenhum processo de seleção nem de exclusão porque todas as crianças participaram livremente.</p> <p>Em relação à minha prática pedagógica procurei incluir sempre as crianças e equipa educativa e sempre que possível a famílias.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional”. (p.2)
<p>5. Fundamentos</p>	<p>Relativamente aos fundamentos da investigação, tentei extinguir possíveis “formas subliminares de influência” (Tomás, 2011, p.163) a respeito das crianças, sendo que, como afirma Benavente et al. (1990), citados por Tomás (2011), não parta de uma “visão idílica ou ingénua de ausência de poderes e de saberes entre investigadores e crianças” (p.163). Como tal, em todo o processo tentei que existisse um ambiente neutro em que as crianças e a equipa educativa não se deixassem influenciar pelas minhas crenças ou ideias pessoais. Na minha prática tentei de igual forma respeitar sempre a vontade das crianças assim como a opinião da equipa educativa.</p>	
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>No que concerne a este principio partilhei com o tema da minha investigação, os objetivos, a natureza, os métodos e a duração da</p>	

	<p>investigação com a equipa educativa. Apesar as famílias não tivessem envolvidas na investigação, fiz questão de as informar sobre a duração do estágio de intervenção, como a folha de apresentação refere.</p>	
<p>7. Consentimento informado</p>	<p>Como mencionado num princípio anterior, realizei dois protocolos de consentimento informado, com o objetivo de obter autorização da parte das famílias para poder tirar fotografias às crianças e para elaborar o portfólio da criança.</p> <p>No que diz respeito à entrega do protocolo de consentimento às famílias, após uma conversa informa com a educadora cooperante decidimos afixar à entrada da sala e no momento de acolhimento falar com as famílias. Tal ação permitiu-me explicar às famílias em que consistia o documento, informando-as da utilidade para fins académicos das fotografias que iria tirar, frisando a preservação da identidade da criança na sua totalidade. Fiz questão de referir aos pais que era legítimo qualquer decisão que tomassem, sendo um direito de negar legítimo.</p> <p>Relativamente à entrega do protocolo de consentimento para a realização do portfólio da criança, conversei informalmente com a família da MG, permitindo explicar-lhes detalhadamente o objetivo do mesmo e como se iria processar. No que diz respeito às crianças sempre que lhes tirei fotografias e fiz algumas observações, procurei conversar sempre com elas, prestando particularmente cuidado à forma como estas comunicavam não verbalmente, (gestos e expressões faciais). Sendo que ao agir desta forma concretizei um assentimento (Ferreira, 2010) para com as crianças, agindo de acordo com a sua comunicação verbal e não verbal.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional”. (p.2) <p>Compromisso com a equipa educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. (p. 2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”. (p.2)

	<p>Em relação à equipa educativa conversei informalmente, explicando que iria respeitar a privacidade da sua identidade aquando a captação de fotografias suas.</p> <p>Por último realizei um outro protocolo de consentimento às educadoras de infância que participaram na minha investigação garantindo o seu anonimato e confidencialidade, assim como todos os dados recolhidos no âmbito da investigação.</p>	
8. Uso e relato das conclusões	<p>Como refere Tomás (2011), devemos expor as conclusões da investigação realizada. Como tal pretendo comunicar à equipa educativa as conclusões da minha investigação e o capítulo que diz respeito à mesma.</p> <p>Relativamente à prática no decorrer da mesma foram muitas as conversas ocorridas com as crianças em que lhes contava o que escrevia, muitas vezes por questionamento delas e quando lhes tirava fotografias. Às famílias no momento de acolhimento pude manter várias conversas informais partilhando o trabalho desenvolvido com as crianças. Com a equipa educativa existiu sempre um diálogo constante entre ambas as partes, partilhando todo o trabalho que ia realizando como, fotografias, apontamentos reflexões, planificações.</p>	
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Penso que os impactos irão incidir nas crianças e na equipa educativa, visto que a investigação se foca no brincar heurístico e as suas potencialidades no desenvolvimento e crescimento da criança. Esta investigação permitiu que as crianças vivenciassem experiências diferenciadas e significativas que contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens através do brincar. Em relação à equipa educativa permitirá que futuramente valorizem o brincar heurístico como potencializador de grandes aprendizagens.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”. (p.1) ● “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante,

		<p>lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”. (p.2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”. (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”. (p.2)
10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>Tomás (2011) afirma que “todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas”. Como tal, fiz questão de dar feedback às crianças, equipa educativa e às famílias.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva”. (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”. (p.2)
11. Tratamento dos dados	<p>Os dados recolhidos ao longo de todo o processo de investigação serão guardados numa Pen, protegida com uma palavra-passe a qual só eu tenho conhecimento.</p>	

ANEXO N. ÁRVORE
CATEGORIAL DE
ANÁLISE DE DADOS

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Quantificação
Formação e Experiência Profissional	Formação académica	Licenciatura	UR n.º 1 “Licenciatura em Educação Básica e um Mestrado em Educação Pré-Escolar. Estudei na Escola Superior de Educação de Lisboa”	2
			UR n.º 2 “MEPE”	
	Experiência Profissional	Anos de serviço	UR n.º 3 “5 anos”	2
			UR n.º 4 “5 anos”	
		Experiência e antiguidade em creche	UR n.º 5 “2 anos”	2
	Experiência e antiguidade em jardim de infância	UR n.º 6 “3anos”	UR n.º 7 “3 anos”	2
UR n.º 8 “2anos”				
Prática Profissional	Modelo pedagógico que sustenta a prática	UR n.º 9 “(...) não sustento a minha prática pedagógica num só modelo, isto porque há tantos modelos diferentes e todos eles nos ensinam muito.”	2	

			UR n. ° 10 “(…)identifico-me bastante com o MEM, pelo que grande parte da minha prática pedagógica tem inspirações deste modelo.”	
Brincar	Brincadeiras de infância	Tipos de brincadeira	UR n. ° 11 “(…)brincava muito na rua, sei que jogar às escondidas, à apanhada, à macaca, eram os meus jogos favoritos! Tenho uma família numerosa, somos quatro irmãos e apesar da diferença de idades, sempre brincamos juntos e aprendemos muito a brincar uns com os outros. (...)brinquei muito com as bonecas da Barbie, Nenuco e eram as brincadeiras do dia-a-dia.” UR n. ° 12 “no JI com as minhas amigas na área da casinha “às	2

			mães e aos pais”. (...) em casa sozinha, gostava de ir para o terreno e explorar bichinhos, pedras, terra, plantas...”	
		Materiais utilizados na brincadeira	UR n. ° 13 “(...)materiais não estruturados nas brincadeiras. Mas em casa ou na creche, preferia brinquedos estereotipados.”	1
Brincar heurístico	Concepções sobre o brincar	O papel do brincar na prática pedagógica	UR n. ° 14 “O brincar tem um papel ativo na minha prática pedagógica. (...)é a brincar que aprendemos, descobrimos e crescemos!” UR n. ° 15 “(...)é o mais importante para uma criança, é o seu estado natural de aprendizagem.”	2

	Conceções sobre o método	Brincar heurístico	<p>UR n.º 16 “O brincar heurístico é o brincar pela exploração e pela descoberta”</p> <p>UR n.º 17 “Brincar para aprender... explorar, utilizando os sentidos para compreender o “lado de fora” da criança (...)perceber onde termina o seu “eu” e começa o mundo.”</p>	2
	Contributos da abordagem prática	Competências e domínios desenvolvimentais	<p>UR n.º 18 “(...)a nível da criatividade e concentração. (...) através do brincar heurístico que a criança aprende pela descoberta, despertando em si diversos conhecimentos, principalmente a nível das suas emoções.”</p> <p>UR n.º 19 “O estado natural da criança é a brincar, é assim que ela aprende e assimila o</p>	2

			<p>mundo em seu redor. (...) em creche, faz-me mais sentido organizar o ambiente com infinitas possibilidades para brincar/explorar, do que conduzir as brincadeiras”</p>	
		<p>Brinquedos estruturados ou não estruturados</p>	<p>UR n. ° 20 “Dou primazia e valorizo mais os brinquedos não estruturados, pois considero que os brinquedos estruturados limitam a criatividade das crianças (...)oferecem às crianças inúmeras formas de exploração e de brincadeira”</p> <p>UR n. ° 21 “Considero que valorizo os dois de igual forma. É tão importante atribuir significado a um objeto estruturado para brincar e imitar papéis, como ter criatividade para desconstruir um objeto e</p>	2

			atribuir-lhe inúmeros significados!”	
		Oportunidades de brincar heurístico	<p>UR n. ° 22 “(...)nem sempre.”</p> <p>UR n. ° 23 “Como já referi anteriormente, em creche é um <i>must-do</i>. No JI não aparece com tanta frequência na planificação (...)”</p>	2
		Disponibilização de objetos/materiais	<p>UR n. ° 24 “Caixas de cartão, rolos de papel, iogurtes vazios... são vários os materiais. (...) Por vezes, também disponibilizo brinquedos ou objetos mais estruturados como jogos ou até livros.”</p> <p>UR n. ° 25 “(...)materiais naturais! (...) gosto de estimular as famílias e as crianças a levarem todo o tipo de materiais/brinquedos. Já aconteceu levarem jogos, brinquedos, mas também musgo,</p>	2

			ferramentas e recipientes para brincar com água!”	
		Tempo	<p>UR n. ° 26 “(...)não consigo saber de forma precisa o tempo. No entanto, considero que na maior parte do dia as crianças estão em brincadeira livre.”</p> <p>UR n. ° 27 “(...)seja uma constante no dia a dia das crianças.”</p>	2
		Brincadeiras e materiais favoritos	<p>UR n. ° 28 “As suas brincadeiras favoritas são brincar no exterior, correr, andar de bicicleta (...)a área da casinha e das construções, por serem áreas mais criativas (...) Materiais naturais, como folhas, sementes, feijões, ramos. Objetos com som e claro, histórias!”</p>	2

			UR n. ° 29 “Jogo simbólico na casinha com toda uma variedade de objetos reais e brinquedos, no caso das raparigas; e construções com diversos materiais, no caso dos rapazes.”	
	Observação das brincadeiras	Funcionalidade dos materiais	<p>UR n. ° 30 “(...)atribuem diferentes significados ao mesmo objeto (...) mesmo sendo um brinquedo estruturado muitas vezes as crianças conseguem atribuir novos significados.”</p> <p>UR n. ° 31 “(...)há fases(...). Há alturas em que a atribuição de novos significados aparenta estagnar (...)acho bastante importante trazer novos objetos para a sala para estimular o brincar heurístico. “</p>	2

		Potencialidades	<p>UR n. ° 32 “(...)é na brincadeira livre que conhecemos verdadeiramente a criança, (...)e é na brincadeira que a criança se torna a própria agente do seu conhecimento, tornando-se mais autónoma e responsável. (...) durante a brincadeira livre que, muitas vezes, a criança desenvolve o processo de aquisição da linguagem.”</p> <p>UR n. ° 33 “A capacidade de interpretar o mundo à sua volta, desconstruí-lo e atribuir novos significados!”</p>	2
	Prática pedagógica	Inclusão do cesto dos tesouros e brincar heurístico	UR n. ° 34 “(...)já inclui algumas vezes o cesto dos tesouros na minha prática na creche (...) é através do brincar	2

			<p>heurístico e do cesto dos tesouros que damos oportunidade às crianças de crescerem a serem curiosas, interessadas e claro mais atentas ao mundo.”</p> <p>UR n. ° 35 “(...), em creche, praticamente tudo o que trazia para a sala era em modo “cesto dos tesouros”. Atualmente, sinto que já não o faço com tanta frequência, (...)”</p>	
	Papel do educador/a no brincar	Ação pedagógica na brincadeira	<p>UR n. ° 36 “A minha ação divide-se em duas vertentes: uma postura mais observadora, em que apenas observo e não contacto diretamente com as crianças; uma postura mais interventiva em que além da observação, interajo com as crianças, lanço-lhes desafios, brinco com elas, ajudo-as.”</p>	2

			UR n. ° 37 “Intervenho pouco nas brincadeiras das crianças, pois considero que têm direito à sua privacidade.”	
		Escolha e organização	<p>UR n. ° 38 “(...)todos os dias, no momento do tapete, questiono cada criança, individualmente, qual a área que quer ir brincar. (...) questiono o grupo de crianças sobre o que querem fazer, por exemplo se querem brincar na sala, se querem ir ao recreio.”</p> <p>UR n. ° 39 “Dou preferência à variedade de materiais, organizados por áreas, pois acaba por organizar também a criança internamente.”</p>	2

ANEXO 0.
PLANIFICAÇÕES

| ' ' | ' ' |

Proposta pedagógica “O cesto de tesouro do outono”

Intencionalidades educativas: promover a oralidade e aquisição de vocabulário; promover a cooperação com os outros no seu processo de aprendizagem; fruir de um ambiente acolhedor e impulsionador de exploração motora e sensorial; promover a concentração; desenvolver a imaginação e criatividade; promover novas descobertas, através da exploração e manipulação de materiais com diferentes texturas recorrendo aos sentidos.

Recursos: Tapete: Cesto e Elementos de outono (abóbora, nozes, paus, folhas e pinhas).

Proposta pedagógica “Vamos fazer lama”

Intencionalidades educativas: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentação e produções plásticas; promover a cooperação com os outros no seu processo de aprendizagem; fruir de um ambiente acolhedor e impulsionador de exploração motora e sensorial; promover a concentração; desenvolver a imaginação e criatividade; promover novas descobertas, através da exploração e manipulação de materiais com diferentes texturas recorrendo aos sentidos.

Recursos: mesas, caixas de plástico, chocolate em pó, farinha *Maizena*, água (morna), animais de brincar.

Proposta pedagógica “Vamos fazer neve”

Intencionalidades educativas: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentação; promover a cooperação com os outros no seu processo de aprendizagem; fruir de um ambiente acolhedor e impulsionador de exploração motora e sensorial; promover a concentração; desenvolver a imaginação e criatividade; promover novas descobertas, através da exploração e manipulação de materiais com diferentes texturas recorrendo aos sentidos.

Recursos: mesas, caixas de plástico, farinha *Maizena* e gel de banho.

Proposta pedagógica “A caverna do urso com folhas de jornal”

Intencionalidades educativas: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentação e produções plásticas; promover a cooperação com os outros no seu processo de aprendizagem; promover a concentração; desenvolver a imaginação e criatividade; promover novas descobertas, através da exploração e manipulação de materiais.

Recursos: Jornais, cola, folhas de papel manteiga, imagem do urso e lápis de cor.

Proposta pedagógica “Boneco de neve com massa de moldar”

Intencionalidades educativas: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentação e produções plásticas; promover a cooperação com os outros no seu processo de aprendizagem; promover a concentração; desenvolver a imaginação e criatividade; promover novas descobertas, através da exploração e manipulação de materiais.

Recursos: Massa de moldar, mesas, cápsulas de café, palhinhas e feijão branco e preto.

Proposta pedagógica “Jogo heurístico”

Intencionalidades educativas: usufruir de um espaço e um tempo para brincar; usufruir de um ambiente promotor de exploração motora e sensorial; promover a cooperação com os outros no seu processo de aprendizagem; promover a concentração; desenvolver a imaginação e criatividade; desenvolver a motricidade fina; explorar e utilizar diferentes materiais; desenvolver capacidades: de transportar, empilhar, encaixar, encher, despejar e separar.

Recursos: Plástico de pintura, pinças, bolas de esferovite coloridas, bolas de pêlo coloridas, arroz colorido, colheres, pedras coloridas, caixas de ovos, garrafas de plástico, paus de espetada, contas diversas e pinças.

ANEXO P. REGISTO
FOTOGRAFICO DAS
ATIVIDADES DA
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |



Figura 1. “O cesto de Tesouro do Outono”



Figura 2. “Vamos fazer lama”



Figura 3. “Vamos fazer neve”



Figura 4. “A caverna do urso com folhas de jornal”

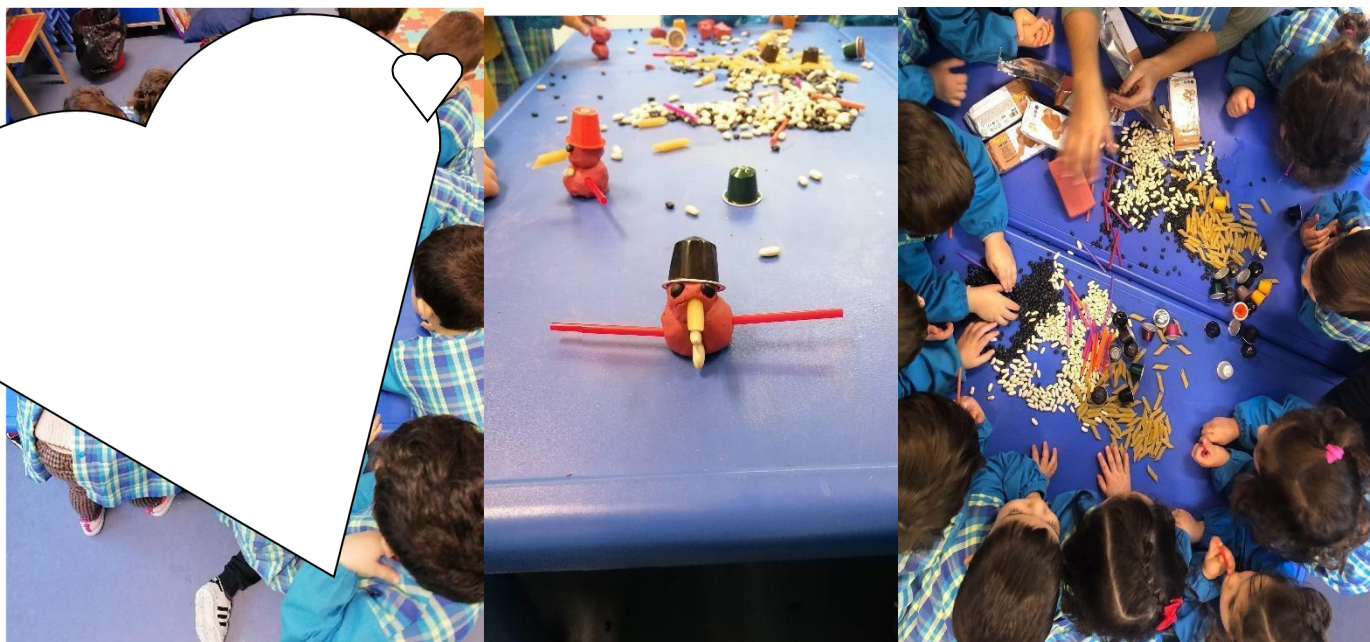


Figura 5. “Boneco de neve com massa de moldar”



Figura 6. “Jogo heurístico”



Figura 7. “Exploração dos materiais”