

*DESPERTAR A CURIOSIDADE E O
PENSAMENTO CRÍTICO: O PAPEL DO
EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE MENTES
QUESTIONADORAS*

Mónica Robalo

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

2024-2025



*DESPERTAR A CURIOSIDADE E O
PENSAMENTO CRÍTICO: O PAPEL DO
EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE MENTES
QUESTIONADORAS*

Mónica Robalo

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

Orientador: Joana Dias

Júri

Presidente: Prof. Dr. Tiago Tempera
Arguente: Prof. Dr. Miguel Mata Pereira
Orientador: Prof.^a Dra. Joana Dias

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Concluir este percurso não teria sido possível sem o apoio incondicional de pessoas muito especiais que caminharam ao meu lado ao longo destes cinco anos.

Em primeiro lugar, ao meu marido, que, mesmo nos momentos mais complicados, nunca deixou de me dar a mão e apoiar em tudo para que eu conseguisse chegar a bom porto nos meus estudos. O teu apoio foi fundamental e a tua presença constante deu-me forças quando mais precisei.

Às minhas filhas, que durante quase cinco anos tiveram de lidar com uma mãe um pouco mais ausente das suas tarefas diárias, mas que, com uma compreensão imensa, me deram todo o apoio necessário. Muitas vezes, bastava um beijinho ou um abraço para fazer tudo parecer mais fácil. Obrigada por serem a minha maior motivação.

À minha mãe e ao meu mano, por todo o apoio e força que sempre me deram. Cada palavra de incentivo foi um impulso para continuar. Mãe, um dos teus sonhos está cumprido: a tua filha tem uma licenciatura e está quase a terminar o mestrado.

Ao meu pai, que infelizmente partiu na fase final deste percurso, mas que me ensinou a ser uma guerreira, a dar o meu melhor em tudo o que faço, a ter garra e a ir sempre até ao fim. Esta conquista é também tua.

À minha avozinha, que sei bem o quanto rezou para que eu chegasse ao final desta etapa. A tua fé e amor acompanharam-me em cada passo.

À minha amiga Filipa, obrigada por permaneceres ao meu lado desde o início. As nossas gargalhadas, o trabalho em parceria e o teu apoio constante tornaram este percurso mais leve e especial. Uma amiga para a vida. Obrigada, companheira.

Aos meus colegas de grupo, André, Andreia, Madalena C. e Madalena B., pelas horas que passámos juntos a trabalhar. Ao vosso lado, tudo foi mais fácil e enriquecedor.

Ao grupo da Ângela, da Clarinda e da Ana Freitas, por termos permanecido juntas ao longo destes cinco anos, apoiando-nos mutuamente nos desafios e conquistas.

À Rute do bar, por nos alimentar sempre com um sorriso e pronta para a brincadeira, tornando os nossos dias mais leves.

Às minhas amigas Filipa, Vera e Daniela, que, principalmente nesta fase final, tiveram sempre uma palavra de força e carinho para me dar.

Ao meu amigo Manel, que nunca deixou de ter uma palavra de apoio, especialmente nos momentos em que já não sabia o que escrever.

Às educadoras Joana, Catarina, Carla, Natália, Carmo, Maria e Anabela, que passaram pela minha vida e tanto contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

À Professora Joana, um grande obrigada por todo o apoio nos últimos dois anos, por confiar em mim e me dar força para continuar, mesmo quando tudo parecia tão difícil.

A todos os professores destes últimos cinco anos, que me fizeram crescer, aprender e alargar os horizontes. Um agradecimento especial ao Professor Miguel e à Professora Mariana, que deixaram uma marca importante no meu percurso.

Às equipas educativas da PPS e às famílias, obrigada por me terem recebido tão bem e contribuído para o meu desenvolvimento enquanto educadora.

E, finalmente, às crianças, a quem devo tanto. Obrigada por tornarem tudo isto possível. Pelos sorrisos, abraços, beijinhos e pelos “gosto de ti, Mónica”. Obrigada por tudo o que me ensinaram. Levo cada um de vocês no coração.

A todos, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

"Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante."

(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Considerado um documento reflexivo, caracteriza a minha prática pedagógica, vivenciada ao longo de quatro meses, numa sala de jardim de infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Deste modo pretendo descrever, fundamentar e analisar a prática desenvolvida neste contexto educativo, especificamente, a caracterização do contexto educativo e dos respetivos intervenientes, crianças, equipa educativa e famílias, as intenções definidas para a prática, a investigação desenvolvida com a problemática intitulada de: “Despertar a Curiosidade e o Pensamento Crítico: O Papel do Educador na Formação de Mentes Questionadoras” e, conseqüentemente, a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

No decorrer da PPS II, surgiu o interesse em realizar uma investigação sobre o papel do educador de infância na promoção do pensamento crítico e da curiosidade natural da criança, apresentando-se três objetivos de investigação: (i) Explorar de que forma o educador promove a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças; (ii) Analisar o papel do educador como facilitador destas competências; (iii) Identificar práticas pedagógicas que incentivam o questionamento e a reflexão.

No sentido de encontrar respostas para os objetivos definidos, defini uma investigação de natureza qualitativa, cujas técnicas de recolha de dados foram observação direta participante e não participante, entrevistas semiestruturadas, materializadas em instrumentos como notas de campo e os guiões das entrevistas. A análise dos dados foi conduzida através da técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar padrões e práticas educativas relacionadas com a promoção do pensamento crítico e da curiosidade.

Os resultados evidenciaram a relevância da intencionalidade pedagógica na promoção do pensamento crítico e da curiosidade infantil. O educador de infância, através de estratégias como a escuta ativa, o questionamento reflexivo e a criação de

um ambiente estimulante, desempenha um papel essencial na formação de crianças questionadoras e autónomas. Verificou-se, ainda, que práticas inspiradas no Movimento da Escola Moderna e na abordagem de Reggio Emilia contribuem significativamente para a construção de um contexto educativo que favorece a autonomia e a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Curiosidade Infantil; Educação Pré-Escolar; Papel do Educador; Pensamento Crítico

ABSTRACT

This report is presented within the scope of the curricular unit *Supervised Professional Practice II* (SPP II), part of the Master's Degree in *Early Childhood Education* (M.ECE) at the *Lisbon School of Education* (ESELx). Considered a reflective document, it characterizes my pedagogical practice, carried out over four months in a kindergarten classroom with a group of children aged between three and five years.

Thus, I aim to describe, justify, and analyze the practices developed in this educational context, specifically focusing on the characterization of the educational setting and its participants—children, the educational team, and families. Additionally, I outline the intentions defined for the practice, the research developed around the topic entitled: "Awakening Curiosity and Critical Thinking: The Role of the Educator in Shaping Questioning Minds", and, consequently, the construction of my professional identity as a future early childhood educator.

During SPP II, I developed an interest in conducting research on the role of the early childhood educator in promoting children's critical thinking and natural curiosity. This led to the establishment of three research objectives:

- (i) To explore how the educator fosters curiosity and critical thinking in children;
- (ii) To analyze the educator's role as a facilitator of these skills;
- (iii) To identify pedagogical practices that encourage questioning and reflection.

In pursuit of answers to these objectives, I conducted qualitative research, employing data collection techniques such as direct participant and non-participant observation, and semi-structured interviews. These were materialized through instruments like field notes and interview guides. Data analysis was conducted using content analysis techniques, allowing for the identification of patterns and educational practices related to the promotion of critical thinking and curiosity.

The results highlighted the importance of pedagogical intentionality in fostering critical thinking and children's curiosity. The early childhood educator, through strategies such as active listening, reflective questioning, and the creation of a stimulating environment, plays a vital role in shaping inquisitive and autonomous children. Furthermore, it was observed that practices inspired by the Modern School Movement and the Reggio Emilia approach significantly contribute to building an educational

context that promotes children's autonomy and active participation in their learning process.

Keywords: Critical Thinking; Child Curiosity; Early Childhood Education; Educator's Role

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
2.1. Caracterização para a ação educativa	5
2.1.1. Caracterização do meio envolvente da organização socioeducativa	6
2.1.2. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.1.4 Caracterização do grupo de crianças	9
2.1.5 Caracterização do ambiente educativo.....	11
2.1.6 Caracterização da equipa educativa	13
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	16
3.1 Intenções para a ação	17
3.2 Intenções para a ação com as crianças	17
3.3 Intenções para a ação com as famílias.....	20
3.4 Intenções para a ação com a equipa.....	22
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	24
4.1 Identificação da problemática.....	25
4.2. Revisão da literatura	26
4.2.1. Os conceitos de curiosidade e pensamento crítico	26
4.2.2. O Papel do Educador na Promoção da Curiosidade e do Pensamento Crítico	28
4.2.3. Metodologias e Abordagens Pedagógicas potenciadoras da curiosidade e pensamento crítico da criança.....	30
4.2.4. O Ambiente educativo e os Recursos como Estímulos promotores da curiosidade e pensamento crítico da criança	32
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	34
4.4. Apresentação e discussão de resultados	39

4.4.1. Caracterização profissional	40
4.4.2. Conceitos de Curiosidade e Pensamento Crítico	41
4.4.3. Práticas Promotoras da Curiosidade e do Pensamento Crítico	42
4.4.3.1. Estratégias de Ação do Educador e os principais desafios.....	42
4.4.3.2. Ambiente Educativo	43
4.4.3.3. Envolvimento das Famílias	44
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
Referências.....	57
Anexos.....	62
Anexo A. Portefólio individual.....	63
1. INTRODUÇÃO	69
2. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	71
Planificação 1	72
Planificação 2	75
Planificação 3	78
Planificação 4	81
Planificação 5	84
Planificação 6	87
Planificação 7	90
Planificação 8	93
Planificação 9	96
Planificação 10	98
Planificação 11	101
3. REFLEXÕES.....	104
Reflexão 1.....	105

Reflexão 2.....	108
Reflexão 3.....	112
Reflexão 4.....	117
Reflexão 5.....	121
Reflexão 6.....	125
Reflexão 7.....	128
Reflexão 8.....	133
Reflexão 9.....	138
Reflexão 10.....	142
4. NOTAS DE CAMPO.....	147
REFERÊNCIAS.....	242
ANEXOS	247
ANEXO A1. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA	248
ANEXO A2. CONSENTIMENTO INFORMADO	282
Anexo B. Consentimento informado às famílias no âmbito da captação de fotografias e vídeos	284
Anexo C. Planta e fotos da sala laranja	286
Anexo D. Carta de apresentação.....	289
Anexo E. Roteiro Ético.....	291
Anexo F. Guião das entrevistas	303
Anexo G. Transcrição das entrevistas	310
Anexo H. Análise categorial das entrevistas	321

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PC	Projeto Curricular
PE	Projeto Educativo
PPG	Projeto Pedagógico de Grupo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| " | | | "

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), tem como objetivo principal apresentar o percurso de intervenção realizado numa sala de educação pré-escolar com crianças dos 3 aos 6 anos, no período correspondente ao estágio, de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

Relativamente à estrutura do presente relatório, serão abordados diversos capítulos, para além da presente introdução, designadamente: (i) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; (ii) Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância (JI); (iii) Investigação em JI; (iv) A construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto; e as (v) Considerações finais, a partir de uma postura crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica.

No que concerne à Caracterização de uma ação educativa contextualizada, serão descritos o meio envolvente da organização socioeducativa, o próprio contexto educativo, a equipa educativa, o grupo de crianças e o ambiente educativo, de modo a contextualizar o leitor sobre a realidade educativa onde a prática foi desenvolvida.

No capítulo da Análise reflexiva da intervenção em JI, são apresentadas as intenções que orientaram a minha intervenção pedagógica junto do grupo de crianças, das suas famílias e da equipa educativa, assim como uma reflexão sobre o meu processo de intervenção.

No capítulo seguinte, Investigação em JI, é identificada a problemática de investigação escolhida, intitulada: “Despertar a Curiosidade e o Pensamento Crítico: O Papel do Educador na Formação de Mentes Questionadoras”. Neste âmbito, será apresentada uma revisão da literatura sobre o tema, o enquadramento metodológico e ético, bem como a análise dos dados recolhidos, permitindo uma reflexão aprofundada sobre as práticas que fomentam o pensamento crítico e a curiosidade das crianças.

Além da reflexão sobre a intervenção e a investigação realizadas, será também explorado o processo de construção do conhecimento profissional docente no capítulo posterior. É realizada uma reflexão sobre o processo de intervenção e de investigação desenvolvido na PPS I e na PPS II, destacando os aspetos mais significativos para a construção da minha identidade profissional.

Por fim, apresento as Considerações finais, que sintetizarão as aprendizagens adquiridas ao longo da PPS II, refletindo sobre os contributos desta experiência para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma identidade pedagógica mais consolidada.

No decorrer da PPS II, elaborei um Portfólio Individual (cf. Anexo A – Portfólio Individual), o qual consiste na compilação das notas de campo, reflexões semanais, planificação de propostas de atividades e o portfólio individual de uma criança.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização para a ação educativa

Importa iniciar este capítulo com a ideia de que as crianças, ao integrarem o pré-escolar, apresentam uma curiosidade natural para compreenderem e darem sentido ao mundo que as rodeia, tendo, por esse motivo, um vasto conhecimento sobre o mesmo, a partir das vivências socioculturais experienciadas (Silva et al., 2016). Isto significa que, o desenvolvimento de cada criança consiste num processo dinâmico que advém da relação desse indivíduo e o contexto/meio e a influência que exerce entre si (Bhering & Sarkis, 2009).

Desta forma, o contexto escolar, respetivos intervenientes e as relações que aí são estabelecidas, tal como, outros contextos em que a criança se insere, e com os quais estabelece diferentes interações, são elementos-chave para o seu desenvolvimento e aprendizagem, revelando-se como um ator social que influencia e é influenciado por ambos os contextos.

Neste sentido, considera-se pertinente iniciar este relatório com a caracterização do grupo de crianças, e dos agentes educativos que o envolve, refletindo sobre as relações estabelecidas, com o objetivo de desenvolver a minha intervenção e prática, de acordo com contexto e os diferentes intervenientes. Para ir ao encontro desta intencionalidade, foram reunidas informações a partir de registos de observação, entrevistas semidiretivas e consulta documental, nomeadamente do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Pedagógico de Grupo (PPG). É de salientar, que todos os registos foram devidamente autorizados pelas famílias das crianças (cf. Anexo B. Consentimento informado às famílias no âmbito da captação de fotografias e vídeos).

2.1.1. Caracterização do meio envolvente da organização socioeducativa

Considerando que a criança se desenvolve e aprende em interação com os outros e o mundo que a rodeia (Silva et al., 2016), torna-se imprescindível compreender o contexto em que a organização socioeducativa está inserida, na medida em que as suas potencialidades e características contribuem para dar resposta às suas necessidades da criança (Silva et al., 2016).

Através da consulta do site da Organização Socioeducativa (OS), obtive a informação que no coração da histórica freguesia da Ajuda, em Lisboa, encontra-se uma instituição socioeducativa que há décadas desempenha um papel vital na vida da comunidade local. Situada num ambiente urbano dinâmico e multicultural, a instituição oferece uma resposta educativa e social de creche e jardim de infância.

Ao consultar a página de internet da junta de freguesia da ajuda, verificamos que a OS tem uma localização estratégica, próxima de importantes pontos de interesse, como o Palácio Nacional da Ajuda e o Jardim Botânico, a instituição socioeducativa serve como centro de referência para aqueles que procuram apoio social e educativo. A área circundante é caracterizada pela diversidade demográfica, com uma mistura de famílias de diferentes origens étnicas e níveis socioeconómicos. Além disso, a infraestrutura da região inclui uma variedade de recursos essenciais, como escolas, centros de saúde, espaços culturais e áreas comerciais, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de parcerias e colaborações com outras entidades locais.

2.1.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Ao consultar o PE (2024), verifico que a OS teve início em 1975, no período pós-25 de Abril, quando um grupo de pais ocupou um velho edifício com o objetivo de criar um espaço de apoio e proteção para as crianças da zona, nas valências de creche, jardim de infância e atividade de tempos livres. No entanto, o processo de legalização

da instituição só ocorreu em 1983, altura em que adquiriu o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Desde então, a instituição enfrentou diversos desafios para consolidar e expandir os seus serviços. Inicialmente, a legalização como IPSS trouxe alívio, mas a instabilidade quanto ao local de funcionamento, devido a litígios com os proprietários, resultou em sucessivas ameaças de despejo. Apesar dos acordos com a Câmara Municipal e das várias tentativas de realocação, a concretização de um espaço definitivo só foi alcançada em 2004, após longas negociações. Ao longo dos anos, a instituição ajustou-se às mudanças na estrutura de apoio à família, mantendo o foco na qualidade dos serviços prestados às crianças e às suas famílias (PE, 2024).

De acordo com a análise documental do PE (2024), no que diz respeito a recursos/instalações, o edifício da instituição é composto por várias áreas distribuídas em diferentes pisos, cada um destinado a propósitos específicos.

No Piso 0, encontramos a Sala Berçário, equipada com uma sala parque, uma copa de leites para a preparação de refeições e um dormitório. Este piso também inclui a secretaria.

No Piso 1, estão localizados os espaços administrativos e de reuniões, incluindo o gabinete da direção, uma sala de reuniões e uma biblioteca.

O Piso -1, destinado à creche, conta com várias áreas. Há um recreio e duas salas para crianças de 1 ano, cada uma com a sua própria casa de banho. Além disso, existe uma sala para crianças de 2 anos (transição), também equipada com casa de banho. As crianças de 1 ano dispõem de uma sala de refeições específica. Complementando estas áreas, o piso possui uma copa, duas casas de banho para adultos, uma lavandaria, uma zona de cacifos para os colaboradores e um espaço destinado à criação de uma sala Snoezelen, um ambiente terapêutico. Existem também duas saídas para a rua.

No Piso -2, encontramos quatro salas dedicadas ao pré-escolar, cada uma com a sua própria casa de banho. Duas casas de banho para adultos estão disponíveis neste piso, sendo uma delas adaptada a pessoas com mobilidade reduzida. Existe também um corredor com cabides, para as crianças colocarem os seus pertences pessoais. O piso oferece ainda um espaço exterior de recreio equipado com dispositivos lúdicos de

psicomotricidade, um atelier para atividades de expressão plástica e um espaço polivalente. Além disso, há um refeitório para o pré-escolar e para as duas salas de 2 anos, bem como uma cozinha e despensa. Para os colaboradores, existe uma zona de refeições e uma sala de estar/lazer. Todo o edifício é acessível por elevador, adaptado a pessoas com mobilidade reduzida.

Após consultar o projeto curricular (2024/2025), pude compreender que a OS reconhece a criança como um ser ativo, competente e em constante desenvolvimento, valorizando a sua individualidade e potencial. A abordagem assenta em princípios fundamentais que orientam o trabalho com as crianças.

Em primeiro lugar, o pensamento crítico e estético é um aspeto central. A instituição tem como missão nutrir nas crianças capacidades que as ajudem a desenvolver um pensamento crítico e estético, tornando-as capazes de modificar a realidade em que estão inseridas. Para alcançar este objetivo, promove-se uma educação que estimula a argumentação, o respeito mútuo, a assertividade e o desenvolvimento de afetos.

A instituição também valoriza a oferta de experiências diversificadas, sendo exemplo disso o "Projeto Linguagens da Arte". Através deste projeto, são proporcionadas várias experiências na área da expressão e comunicação, promovendo o desenvolvimento de diferentes formas de expressão. Estas atividades incentivam as crianças a explorar e a expressar a sua criatividade e emoções de forma plena.

Uma abordagem reflexiva e colaborativa é igualmente promovida pela instituição, que incentiva uma cooperação permanente com as famílias. A prática pedagógica é orientada por uma rede democrática de respeito e participação, implicando um diálogo constante entre educadores, crianças e famílias. Desta forma, reconhece-se a importância do contexto familiar e social no desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, a organização socioeducativa destaca a valorização da individualidade de cada criança, respeitando os seus interesses, ritmos de aprendizagem e necessidades únicas. Esta atenção individualizada reflete-se na organização dos grupos e na forma como os educadores acompanham cada criança, garantindo que cada uma seja respeitada e apoiada no seu próprio percurso de aprendizagem. Estes princípios orientam toda a prática educativa da instituição, assegurando que as crianças

sejam vistas e tratadas como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, num ambiente inclusivo e acolhedor.

Ao consultar o PE (2024), verificamos que a OS se inspira no MEM, mas dá liberdade aos seus educadores que utilizem o modelo que mais se adequa ao grupo de sala, desde que siga as diretrizes de ser um modelo pedagógico participativo.

2.1.4 Caracterização do grupo de crianças

Caracterizar o grupo de crianças é fundamental, visto que nos permite conhecer melhor cada criança, as suas características e especificidades, possibilitando, conseqüentemente, adequar a prática às mesmas. "As características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo" (Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, tornou-se importante caracterizar o grupo de crianças com o qual realizei a PPSII, tendo por base as observações realizadas diariamente.

O grupo é composto por 21 crianças, 9 meninos e 12 meninas, sendo um grupo heterogéneo no que diz respeito à faixa etária. Apresenta 7 crianças, com 3 anos de idade, 8 crianças com 4 anos e 6 crianças de 5 anos de idade.

De acordo com informações transmitidas pela educadora cooperante, no que diz respeito à faixa etária dos 3 anos, das 7 crianças, 4 transitaram de uma sala pertencente à mesma organização socioeducativa, o que facilita a adaptação ao novo ambiente, pois já estão familiarizadas com alguns dos princípios e rotinas institucionais. As restantes 3 crianças são provenientes de outros estabelecimentos de educação.

No grupo de crianças dos 4 e 5 anos, verifica-se uma maior estabilidade, pois a maioria já frequenta a sala laranja desde o início do ciclo do pré-escolar. Apenas uma criança de 4 anos se juntou ao grupo no presente ano letivo.

Quanto às características, interesses e fragilidades das crianças, é importante salientar que estas serão delineadas com base nas minhas observações e registos, bem como em aspetos discutidos em conversas informais com a equipa educativa da sala.

No que diz respeito à **formação pessoal e social**, as crianças estão a desenvolver a sua autonomia de forma progressiva. As mais novas ainda necessitam de algum apoio para cumprir certas rotinas diárias, enquanto as mais velhas já conseguem realizar as rotinas de forma quase independente:

“O M. agarrou num jogo da área da escrita e levou-o para o chão, junto à porta. A L., aproximou-se e disse-lhe que ele não podia estar ali. De seguida, encaminhou-o para o sítio correto onde o jogo deveria ser utilizado” (Nota de campo nº 6 de 8 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual).

O grupo demonstra uma boa interação social, com as crianças a trabalharem de forma colaborativa, aprendendo a resolver conflitos e a respeitar as opiniões dos colegas. Estão cada vez mais conscientes das suas emoções e das dos outros, sendo capazes de expressar os seus sentimentos e compreender os dos amigos, tal como se verifica na nota de campo seguinte:

“A M.L. esqueceu-se do seu maminho em casa, o que a deixou muito chorosa. A M.C. aproximou-se de mim e disse: 'A M.L. esqueceu-se do maminho em casa, mas eu trouxe dois burros de brincar, posso emprestar-lhe um.'” (Nota de campo nº 7 de 9 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

No domínio da **expressão artística**, a maioria das crianças mostra grande interesse em explorar as artes visuais, utilizando tintas, lápis de cor e outros materiais para criar desenhos que refletem o seu mundo imaginativo. As mais novas experimentam livremente cores e formas, enquanto as mais velhas já desenham figuras mais definidas, como, por exemplo, a figura humana. A educadora leva-as sempre a pensar no que estão a desenhar, fazendo-lhes questões sobre o processo criativo, de modo que as crianças consigam sempre acrescentar algo mais ao seu desenvolvimento artístico.

Em relação à **linguagem oral e escrita**, o vocabulário das crianças está a expandir-se, principalmente, com as mais velhas capazes de participar em conversas mais elaboradas. A título de exemplo:

“A educadora anunciou que haveria uma reunião de conselho de turma e perguntou se algum dos meninos mais velhos conseguia explicar aos mais novos o que era uma reunião de conselho. O V. respondeu: “Falamos do que gostamos

e do que não gostamos.” A educadora fez uma nova pergunta, “onde essas informações eram registadas”, e o V. respondeu: “No diário de turma.” (Nota de campo nº4 de 4 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual).

É um grupo que demonstra bastante interesse pelo conto de histórias e verifica-se uma grande familiaridade com os livros, sendo que muitas trazem livros de casa. Algumas crianças de 4 e 5 anos começam a demonstrar interesse pelas letras e pela escrita, reconhecendo as letras do próprio nome e fazendo tentativas de escrita:

“O Tiago pediu-me para escrever o meu nome no meu caderno de notas de campo. Eu disse-lhe que sim e ele respondeu que não sabia fazer bem. Eu disse-lhe que eu escrevia e ele copiava, e ele respondeu-me: 'Tu dizes-me as letras e eu escrevo.’” (Nota de campo nº 13 de 18 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

No **domínio da matemática**, a maioria das crianças tem as noções básicas de contagem e reconhecimento de formas, gostando de responder a questões-problema:

“Educadora: “No fim de semana fiz um bolo, pus 4 ovos, mas depois vi que a receita precisava de mais 3 ovos. Quantos ovos usei?”; T.B, responde: “7”; J.B, diz: “Podes fazer mais perguntas?” (Nota de campo nº 10 de 15 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

Na área do **conhecimento do mundo**, este grupo de crianças revela uma forte curiosidade e vontade de explorar o que as rodeia. Mostram interesse em observar e questionar sobre o funcionamento de diversos elementos do seu ambiente, participando ativamente em atividades que envolvem a descoberta e a investigação: T.M: “O que está dentro do coração?” (Nota de campo nº 8 de 11 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

Por último, é importante salientar que as crianças desenvolveram uma relação próxima com a equipa da sala, recorrendo ao seu apoio sempre que sentem necessidade.

2.1.5 Caracterização do ambiente educativo

Para que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer e se desenvolver num ambiente harmonioso, que ofereça experiências gratificantes e enriquecedoras, é crucial que o/a educador/a de infância implemente uma organização intencional e bem estruturada dos espaços que as crianças frequentam. Dessa forma, é possível criar ambientes agradáveis e inspiradores (Post & Hohmann, 2011).

A sala laranja (cf. Anexo C) é um espaço educativo cuidadosamente organizado de acordo com os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), apresentando diversas áreas de trabalho que favorecem a aprendizagem das crianças. Ao entrar na sala de atividades, nota-se de imediato a sua amplitude, com três grandes janelas que proporcionam uma excelente iluminação natural. A sala dispõe de um WC exclusivo, que serve apenas os alunos da sala laranja. Na decoração das paredes, encontram-se diversos instrumentos de pilotagem e três painéis onde estão afixados os trabalhos realizados pelas crianças.

Relativamente às áreas de trabalho, elas estão divididas da seguinte forma:

A área polivalente, conhecida como tapete, serve como ponto de encontro para o grande grupo e conta com instrumentos de regulação e pilotagem, como o diário da turma, o planeamento semanal, o mapa de projetos e a tabela de responsáveis. Mapas de presença e um calendário que destaca eventos significativos também se encontram neste espaço, que promove a transparência e a colaboração através de inventários das decisões acordadas nas reuniões do Conselho Cooperativo.

A biblioteca dispõe de uma estante que exhibe os livros de forma frontal, facilitando a escolha pelas capas e incentivando a leitura e a exploração de histórias.

No laboratório de ciências e matemática, as crianças têm à disposição uma mesa de trabalho com materiais estruturados, como ábaco, blocos lógicos e números manipuláveis. Os instrumentos de pilotagem expostos, como mapas de presença (mapa de 2 entradas) e responsáveis (uma entrada), permitem que as crianças reflitam sobre diferentes dados, promovendo um entendimento mais profundo da área da matemática. Ao nível das ciências, a área conta com lupas e alguns materiais da natureza, tais como pinhas e pedras, entre outros.

A oficina da escrita é composta por uma mesa de trabalho com diversos materiais de escrita. Cartões com o nome, canetas, lápis e cadernos estão disponíveis para facilitar a aquisição da língua escrita.

Na área das construções, as crianças podem explorar a criatividade. A diversidade de elementos, como animais variados, veículos e Legos, enriquece o jogo e estimula a imaginação.

A oficina de expressão plástica dispõe de materiais diversos, como aguarelas e tintas, entre outros materiais de desgaste de qualidade. O ambiente incentiva a autonomia e a liberdade de expressão, promovendo a cooperação e o reforço positivo nas atividades artísticas.

Por fim, o atelier da expressão dramática integra uma casa de bonecos, equipada com materiais que sustentam o jogo simbólico, como armários com roupas e adereços, bonecas e mobiliário de brinquedo. Este espaço permite que as crianças explorem e representem diferentes papéis, desenvolvendo a imaginação e a criatividade.

De salientar que os materiais e objetos presentes na sala estão ao alcance das crianças, são variados e seguros, levando em consideração os seus interesses e necessidades.

2.1.6 Caracterização da equipa educativa

“A cooperação de todos [os] adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças de tenra idade” (Post & Hohmann, 2011, p. 300). Neste sentido, se o trabalho em equipa é algo a priorizar, importa em primeiro lugar conhecer os elementos que constituem a equipa educativa.

No que diz respeito à dimensão organizacional, é importante referir que esta é constituída por uma equipa que integra diversos profissionais, nas suas diferentes funções. A equipa é, assim, constituída por 25 colaboradores que, num trabalho cooperativo, preservam uma resposta educativa adequada e garantem o bom

funcionamento da organização escolar (PE, 2024). A direção técnica e pedagógica conta com um elemento.

O corpo docente inclui seis educadoras que acompanham os diferentes grupos na creche, garantindo o desenvolvimento integral das crianças com idades entre os 0 e os 3 anos. No pré-escolar, a equipa docente é composta por quatro educadoras que orientam os grupos organizados de forma vertical, abrangendo crianças de 3, 4 e 5 anos, com a exceção de uma sala que é composta por um grupo de 3 anos.

No que respeita às auxiliares de ação educativa, a instituição dispõe de 11 profissionais que desempenham um papel fundamental no apoio direto às crianças e na criação de um ambiente seguro e acolhedor. Cada grupo tem uma auxiliar dedicada, exceto no berçário, onde duas auxiliares garantem o acompanhamento constante. Além disso, uma auxiliar opera em regime de polivalência, prestando apoio a diferentes salas e respondendo a necessidades pontuais.

Os serviços de apoio complementam esta estrutura com 3 colaboradores responsáveis pelos serviços administrativos, que asseguram o atendimento ao público e as tarefas de secretaria. Na área da alimentação, a equipa inclui uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha, que preparam refeições equilibradas e adequadas às necessidades das crianças. A manutenção da limpeza e organização do espaço é assegurada por 2 colaboradoras dedicadas aos serviços gerais.

Centrando-nos agora na equipa educativa da sala Laranja, importa referir que a educadora cooperante A.V. exerce funções como educadora há cerca de trinta anos, os mesmos que tem de serviço na atual organização escolar. Por sua vez, a ajudante de ação educativa S. exerce a profissão há alguns anos, sendo este o seu primeiro ano na instituição. Até ao momento, nunca tinham trabalhado juntas enquanto equipa de sala.

O trabalho desenvolvido entre ambas as profissionais caracteriza-se por um espírito de partilha, com um diálogo aberto e colaborativo entre as duas. Além disso, ambas partilham os mesmos princípios educativos, alinhados com os valores e orientações consagrados no Projeto Educativo da Fundação.

Embora o Movimento da Escola Moderna (MEM) seja a principal referência pedagógica, numa conversa informal com a educadora, percebi que esta não se rege exclusivamente por este modelo. A educadora integra também elementos das

abordagens de Reggio Emilia, sobretudo no domínio das artes, enriquecendo assim a prática pedagógica na sala.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

3.1 Intenções para a ação

Pretende-se, neste subcapítulo, espelhar de forma reflexiva as intenções da minha atuação pedagógica. De acordo com Silva et al. (2016), a intencionalidade educativa é de extrema importância, pois representa uma reflexão do próprio educador sobre a sua perspectiva e os valores que orientam a sua prática educativa. Para que qualquer intervenção pedagógica tenha sentido, é fundamental que exista intencionalidade, sustentada por uma reflexão prévia que permita ao profissional entender as razões por detrás da sua ação e os objetivos que deseja alcançar (Silva et al. 2016).

Assim, e considerando as caracterizações realizadas anteriormente, defini intenções que orientaram a minha ação pedagógica com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Estas intenções ajudaram-me a dar um propósito à minha prática, a compreender o sentido das minhas ações e a refletir sobre o trabalho desenvolvido com cada um destes intervenientes.

3.2 Intenções para a ação com as crianças

Durante a PPS II, foi notável o empenho da equipa educativa em proporcionar experiências significativas e enriquecedoras para as crianças, centradas no atendimento das suas necessidades individuais e na promoção dos seus interesses.

Reconhecendo a importância do trabalho em equipa e a continuidade do desenvolvimento realizado pela equipa educativa com o grupo de crianças, elaborei um conjunto de intenções para a minha intervenção junto das crianças.

Um dos princípios fundamentais que eu queria para a minha ação era a **promoção de uma aprendizagem colaborativa e autónoma**, incentivando as crianças a assumirem um papel ativo no seu próprio processo de descoberta e construção do conhecimento.

A minha segunda intenção foi **estabelecer uma relação de confiança, proximidade e empatia com as crianças**.

A confiança entre educador e criança é fortalecida quando o educador se mostra acessível e recetivo, permitindo que a criança se aproxime no seu próprio tempo. Essa experiência de reciprocidade e respeito, características de relações autênticas, apoia e encoraja a confiança nos outros, além de promover a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança, criando assim um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente a esta intenção, considero que foi rapidamente concretizada, uma vez que as crianças, desde o início, passaram a procurar-me para participar nas suas brincadeiras, solicitar apoio em momentos de conflito e interagir de forma próxima. Por exemplo, numa das interações registadas,

Enquanto estava sentada a escrever uma nota de campo, a M.C. aproximou-se de mim e disse-me: “Eu já sei escrever uma parte do meu nome, mas a outra não, e a primeira letra do meu nome é um O que não acaba”. (referindo-se ao C). (Nota de campo nº1 de 30 de setembro, cf. Anexo A – Portfólio Individual).

Ao estabelecer estas relações de confiança e proximidade, consegui criar um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sentiram à vontade para expressar as suas emoções e sabiam que podiam contar comigo sempre que necessitassem.

A minha terceira intencionalidade foi **respeitar os interesses, individualidades e ritmos de cada criança, promovendo a sua autonomia**. Para cumprir esta intenção, segui as orientações de Folque et al. (2015), que destacam a importância de ouvir o que a criança tem a dizer, considerar o seu ponto de vista, identificar e respeitar os seus sentimentos, bem como atender aos seus ritmos e valorizar as suas capacidades. Procurei dedicar tempo de qualidade a todas as crianças, respondendo às necessidades de cada uma e promovendo o desenvolvimento de sentimentos de segurança, autoestima e curiosidade, contribuindo assim para o seu bem-estar.

Um aspeto que observei nas crianças, logo nas primeiras semanas da PPS II, foi a autonomia, uma vez que a maioria delas já conseguia realizar diversas tarefas sem necessitar da ajuda de um adulto, como vestir as batas, arrumar os materiais da sala e cuidar da sua higiene. Por exemplo,

O M. estava a fazer um desenho quando reparou que dois lápis de cera estavam misturados com os lápis de cor. Observando isso, disse em voz alta: “Isto não é aqui”,

e, de imediato, separou os lápis de cera dos lápis de cor, colocando-os nos sítios corretos. (Nota de campo nº7 de 9 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

A educadora valorizava muito essa autonomia, concedendo oportunidades para que as crianças realizassem as tarefas da rotina diária de forma independente. Quando uma criança dizia: "Não consigo", a educadora respondia: "Não se diz não consigo, diz-se vou tentar", uma frase que passou a ser repetida entre as crianças.

Durante a minha ação pedagógica, procurei dar continuidade à promoção da autonomia, incentivando as crianças a realizarem algumas tarefas sozinhas e implementando sentimentos de segurança, confiança e competência. É essencial "promover situações em que a criança tenha oportunidade de cada vez mais, se tornar autónoma" (Quaresma, 2018, p. 17), contribuindo assim para a formação de indivíduos críticos e seguros de si mesmos.

Ao longo da minha prática profissional supervisionada, considero que consegui alcançar essa intenção, tanto nas interações individuais com cada criança quanto nas atividades em grupo, respeitando sempre os interesses do grupo e as particularidades de cada criança.

Articulada a esta terceira intencionalidade, elaborei o portfólio de uma criança, T.M (cf. Anexo A1 – Portfólio da criança). Para a sua realização, pedi autorização à família do T.M através de um consentimento informado (cf. Anexo A2 – Consentimento informado à família no âmbito do portfólio da criança), no qual explicitarei a pertinência do portfólio e os objetivos subjacentes. Ao longo da construção do portfólio, procurei evidenciar a evolução da criança nas diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem, bem como as suas vivências e interesses ao longo do estágio. Para enriquecer o portfólio, recorri a registos escritos, produções da própria criança, dos seus amigos e da família, de forma a garantir uma perspetiva mais abrangente e significativa do seu percurso

No que diz respeito à minha quarta intenção, Coelho e Vale (2017) defendem que, na educação de infância, a criança aprende essencialmente através do brincar. Esta é uma experiência fundamental, pois a criança sente-se bem e desenvolve competências sociais e cognitivas, compreendendo melhor o mundo que a rodeia. Por isso, a minha quarta intenção foi privilegiar o brincar.

Durante a minha PPS II, constatei que o brincar é uma parte integral do quotidiano das crianças. Comecei por observar as suas brincadeiras em grupo e, depois de entender os seus interesses, passei a envolver-me ativamente nas suas atividades. Esta abordagem permitiu-me criar atividades planeadas que tornaram os momentos de brincadeira em experiências de qualidade, ricas em interações e partilhas de conhecimento.

Penso que consegui **promover** um ambiente onde **o brincar** é não apenas uma fonte de prazer e bem-estar, mas também um meio eficaz de aprendizagem e desenvolvimento integral.

3.3 Intenções para a ação com as famílias

A família desempenha um papel essencial na vida da criança, sendo o primeiro meio de socialização e um pilar no seu desenvolvimento (Sarmiento & Carvalho, 2017). Assim, torna-se fundamental envolver as famílias no quotidiano educativo das crianças. Segundo Silva et al. (2016), a interação entre o contexto socioeducativo e o familiar é crucial, pois ambos contribuem para o crescimento integral da criança. Durante a minha PPSII, estabeleci como intenções a **criação de uma relação de proximidade com as famílias e a promoção de momentos de diálogo contínuo**, acreditando que o envolvimento parental é essencial para o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso das crianças.

Desde o início da prática, tive a intenção de construir uma relação de confiança com as famílias. Para tal, apresentei-me formalmente através de uma carta de apresentação (cf. Anexo D.) e solicitei o consentimento informado às famílias no âmbito da captação de fotografias e vídeos (cf. Anexo B). Inclusive, um dos consentimentos entreguei-o em inglês, pois a mãe não entende bem o português.

"Durante o fim de semana, a educadora enviou um e-mail aos pais com várias informações, incluindo a informação sobre a minha presença. Além disso, a educadora afixou a minha carta de apresentação num placard informativo à porta da sala laranja" (Nota de campo nº5 de 7 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual).

No meu estágio anterior, não tive muito contacto com as famílias, e, uma vez que nesta organização socioeducativa as famílias são muito presentes, quis aproveitar ao máximo essa oportunidade para estabelecer uma comunicação aberta e efetiva.

Portanto, a minha primeira intenção consistiu em criar um ambiente acolhedor, onde as famílias se sentissem respeitadas e incentivadas a participar ativamente na vida escolar dos filhos. Para isso, mantive uma postura acessível, favorecendo contactos informais nos momentos de entrada, o que ajudou a construir uma relação de confiança.

"O pai do M. entrou na sala e disse: 'Bom dia, Mónica. Deixo o M. com o casaco. Ou posso tirá-lo?'" (Nota de campo nº11 de 16 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual).

Esta proximidade encorajou as famílias a partilhar informações relevantes sobre o bem-estar e as necessidades das crianças, promovendo assim uma colaboração enriquecedora e recíproca.

A segunda intencionalidade foi fomentar momentos de diálogo com as famílias, promovendo uma comunicação aberta e regular que facilitasse a partilha de perspetivas e o alinhamento de expectativas.

Entrega do consentimento informado: Uma vez que a educadora cooperante validou o consentimento informado, comecei a entregá-lo aos pais. Os pais foram bastante prestáveis e assinaram na hora" (Nota de campo nº9 de 14 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual).

Estes momentos de troca ajudaram a criar uma relação de parceria educativa, valorizando o papel das famílias na construção de uma prática pedagógica mais rica e ajustada às necessidades das crianças.

Penso que estas intenções foram conseguidas, promovendo uma educação integrada e de qualidade, com continuidade entre o ambiente familiar e o contexto escolar (Post & Hohmann, 2011). Edwards (1999) refere que o educador deve atuar como um facilitador de parcerias com as famílias, promovendo um ambiente colaborativo que valorize o papel dos pais no processo educativo. A prática reflexiva e o envolvimento ativo das famílias são pilares fundamentais para a construção de contextos educativos mais integradores (APEI, 2011), uma vez que as famílias me

procuravam para transmitir informações, partilhar acontecimentos vividos fora do contexto educativo ou mesmo dar feedback sobre o que as crianças comentavam em casa sobre a minha presença na sala.

3.4 Intenções para a ação com a equipa

Para definir as intenções para a ação com a equipa educativa, considero fundamental estabelecer um **clima de confiança e proximidade**. Como referem Hohmann e Weikart (2003), a confiança é um elemento essencial para uma relação eficaz, princípio este que não se aplica apenas à interação com as crianças, mas também ao trabalho em equipa. Assim, durante a Prática Profissional Supervisionada II, uma das minhas principais intenções foi **integrar os diferentes agentes educativos** nas minhas práticas, reconhecendo o papel fundamental do envolvimento de todos no desenvolvimento global das crianças. Esta colaboração, alicerçada no respeito mútuo e na confiança, proporcionou um ambiente mais favorável e produtivo, potenciando o bem-estar das crianças (Hohmann & Weikart, 2003).

Outro objetivo que defini foi promover uma **comunicação aberta com a equipa educativa**. Partilhar ideias e informações revelou-se essencial para uma reflexão conjunta sobre a prática pedagógica, seguindo a premissa de que um diálogo constante contribui para a construção de um ambiente de trabalho positivo e colaborativo (Silva et al., 2016). Através desta comunicação, foi possível ajustar as práticas e garantir que todos os membros da equipa se sentissem valorizados e envolvidos nas dinâmicas de sala.

Aliada a esta intenção, estabeleci como meta promover um **ambiente de cooperação**. Ao longo do estágio, trabalhei em colaboração com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, o que não só fortaleceu o trabalho em equipa, mas também me deu segurança para assumir desafios e participar ativamente na rotina diária das crianças. Essa cooperação permitiu-me aprender e crescer, tanto a nível pedagógico como relacional.

Na minha opinião, todas estas intenções foram alcançadas. Mantive-me sempre aberta a sugestões, adaptando e melhorando continuamente a minha prática

pedagógica, de forma a responder às necessidades e interesses do grupo de crianças. As orientações recebidas da educadora cooperante foram indispensáveis para o meu desenvolvimento, não só profissional, mas também pessoal, encorajando-me a evoluir e a fortalecer o meu papel enquanto futura educadora.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " ' | | ' |

4.1 Identificação da problemática

Apesar do meu foco inicial de investigação estar direcionado para a interação entre pares, devido à problemática de investigação escolhida na PPSI, olhando criteriosamente para as minhas notas de campo, deparei-me com vários registos sobre a forma como a educadora cooperante promovia o pensamento crítico e a expressão das emoções por parte das crianças, encorajando-as a falar sobre o que sentiam e a adotar estratégias para gestão de conflitos, como ilustro de seguida:

“Algo que a educadora faz é apelar muito ao pensamento e à expressão das emoções, encorajando as crianças a falarem sobre o que sentem.” (Nota de campo nº 20 de 30 de outubro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

“A M.L. e a C.C. discutiam sobre quem seria a mãe e quem seria a filha na brincadeira. A educadora interveio e perguntou: “Como podemos decidir isso sem birras? O que as duas acham justo?” Após alguma hesitação, ambas concordaram em alternar os papéis. A educadora complementou: “E se vocês inventassem novas personagens?” (Nota de campo nº 41 de 9 de dezembro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

Após reflexão conjunta com a educadora, assumi a importância de explorar e aprofundar conhecimento nesta temática do pensamento crítico, definindo como título de investigação: *"Despertar a Curiosidade e o Pensamento Crítico: O Papel do Educador na Formação de Mentres Questionadoras"*.

A relevância desta investigação assenta, na minha perspetiva, na importância de um papel ativo e reflexivo por parte do educador, que deve atuar não como um juiz, mas como ouvinte, observador e alguém que compreende as estratégias que as crianças utilizam numa situação de aprendizagem (Edwards, 1999). Este papel acolhedor e de suporte permite que a criança sinta que o educador é um recurso ao qual pode recorrer sempre que necessite, criando um ambiente seguro onde pode explorar e expressar-se livremente.

Neste sentido, e com verdadeiro interesse em aprofundar conhecimento sobre a forma como era promovida a curiosidade e o pensamento crítico, por parte da educadora, defini como objetivos de investigação:

- (I) Explorar de que forma o educador promove a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças;
- (II) Analisar o papel do educador como facilitador destas competências;
- (III) Identificar práticas pedagógicas que incentivam o questionamento e a reflexão.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Os conceitos de curiosidade e pensamento crítico

A **curiosidade** é definida como a propensão natural para explorar e questionar o mundo, motivada por um desejo intrínseco de descobrir e compreender fenómenos. Esta característica impulsiona as crianças a investigar o ambiente que as rodeia, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa (Portugal et al., 2016).

Por sua vez, o **pensamento crítico** refere-se à capacidade de analisar, avaliar e interpretar informações de forma lógica e fundamentada. Facione (1990) define-o como um "julgamento proposital e autorregulatório que resulta em interpretação, análise, avaliação e inferência", sendo essencial para a tomada de decisões informadas. Esta competência envolve a habilidade de ver ambos os lados de um problema, questionar suposições e raciocinar de forma objetiva, características fundamentais para a formação de cidadãos reflexivos e participativos (Franco & Almeida, 2015).

Partindo destas conceções, considera-se que estas duas competências desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, fornecendo às crianças as bases para compreenderem o mundo de forma autónoma e significativa (Marchão & Portugal, 2014). A curiosidade impulsiona a aprendizagem, levando as crianças a explorar, questionar e estabelecer relações entre diferentes experiências e conhecimentos. O pensamento crítico, por sua vez, permite-lhes analisar, refletir e construir significados, promovendo uma participação ativa e fundamentada na sociedade.

Segundo Marchão e Portugal (2014), a curiosidade e o pensamento crítico devem ser estimulados desde cedo, através de práticas pedagógicas que incentivem o

questionamento e a autonomia. A promoção destas competências na educação de infância favorece a construção de cidadãos reflexivos e participativos, capazes de interpretar a realidade e tomar decisões informadas. Marchão e Portugal (2014) sublinham que a capacidade de interrogar e de procurar explicações sustenta o desenvolvimento de um pensamento autónomo e estruturado, sendo essencial para a aquisição de novos conhecimentos e para a resolução de problemas.

A Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011) destaca a importância da prática reflexiva e da interrogação crítica como pilares do compromisso ético dos educadores. A interação num ambiente cooperativo e aberto à comunidade contribui para a formação de cidadãos responsáveis, conscientes do seu papel na sociedade e preparados para enfrentar desafios de forma ponderada e criativa.

Neste contexto, a curiosidade e o pensamento crítico devem ser continuamente promovidos, não apenas através de questionamentos, mas também pelo incentivo à experimentação e ao confronto com diferentes perspetivas. Azevedo e Gonçalves (2006) referem que a curiosidade estimula a investigação ativa do meio, enquanto Marchão e Portugal (2014) enfatizam que o pensamento crítico envolve análise, formulação de hipóteses e avaliação da informação. Assim, proporcionar experiências enriquecedoras e desafiantes desde a infância contribui para o desenvolvimento de um raciocínio autónomo e reflexivo, essencial para a construção do conhecimento e para uma cidadania ativa e responsável.

Para além de estimular a curiosidade e o pensamento crítico através da exploração ativa do mundo, a educação de infância deve também promover valores democráticos e a capacidade de argumentação, incentivando a formação de cidadãos reflexivos e autónomos (Cardona et al., 2015). Assim sendo, Azevedo e Gonçalves (2006) destacam a importância da Filosofia para Crianças na construção de uma postura reflexiva, uma vez que esta abordagem fomenta o pensamento crítico através do diálogo estruturado e da argumentação fundamentada.

Arroz et al. (2009) sublinham que a aprendizagem não deve centrar-se exclusivamente na memorização de conteúdos, mas sim proporcionar um ambiente onde a criança possa ser ativa no seu próprio processo de descoberta. A formulação de questões e a exploração de diferentes perspetivas são aspetos essenciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de reflexão.

No contexto da educação de infância, a interação social e as experiências partilhadas desempenham um papel determinante na estimulação do pensamento crítico. A APEI (s.d.) reforça a necessidade de criar ambientes educativos que promovam a participação ativa das crianças, incentivando a cooperação, a troca de ideias e o confronto com diferentes perspetivas. Azevedo e Gonçalves (2006) acrescentam que a socialização é central neste processo, pois permite às crianças desenvolver a capacidade de argumentação, articular o seu pensamento e construir conhecimento de forma colaborativa.

O educador deve criar oportunidades para que as crianças questionem, reflitam e atribuam significado às suas experiências, incentivando um processo de aprendizagem dinâmico e participativo. De acordo com Marchão e Portugal (2014), a estimulação do pensamento crítico na educação de infância passa pela mediação do educador, que deve promover momentos de questionamento e investigação, encorajando as crianças a formular hipóteses e a explorar múltiplas perspetivas

Deste modo, a promoção do pensamento crítico na educação de infância não se resume à estimulação da curiosidade ou ao incentivo à investigação autónoma. Implica também a criação de contextos que favoreçam o diálogo, o debate e a construção partilhada do conhecimento, preparando as crianças para interagir de forma crítica e responsável com o mundo que as rodeia.

4.2.2. O Papel do Educador na Promoção da Curiosidade e do Pensamento Crítico

Considerando a importância em estimular a curiosidade e o pensamento crítico na infância, o papel do educador na promoção do pensamento crítico e da curiosidade é determinante para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de uma postura investigativa nas crianças. De acordo com Bertram e Pascal (2009), a qualidade da interação entre o educador e a criança influencia diretamente o modo como esta constrói conhecimento, sendo essencial que o profissional adote práticas pedagógicas que estimulem o questionamento e a reflexão. A APEI (2011) reforça a importância de uma atuação baseada na escuta ativa e no

respeito pelos interesses e ritmos individuais das crianças, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça a autonomia e a experimentação.

A abordagem pedagógica adotada pelo educador deve privilegiar a formulação de perguntas abertas e o incentivo ao raciocínio crítico, evitando respostas fechadas ou direcionadas (Bento, 2014). Exemplos de perguntas abertas incluem: "O que achas que aconteceria se...?", "Por que pensas dessa forma?" ou "Como poderíamos resolver este problema de uma maneira diferente?". Estas perguntas incentivam as crianças a desenvolver o pensamento independente e a explorar diferentes perspetivas.

De acordo com Bento (2014), a escuta ativa é uma das ferramentas essenciais neste processo, pois permite que as crianças verbalizem os seus pensamentos, revejam as suas hipóteses e construam novos significados. Ao validar as ideias das crianças e ao desafiá-las a aprofundar as suas reflexões, o educador contribui para a construção de um ambiente educativo propício à análise crítica e à resolução de problemas (Marchão & Portugal, 2014).

O educador deve assumir o papel de mediador do conhecimento, orientando as crianças no desenvolvimento do pensamento crítico e da curiosidade. De acordo com Cardona et al. (2015), a pedagogia deve favorecer um clima de participação ativa, onde as crianças sintam liberdade para expressar as suas ideias, explorar diferentes interpretações e construir conhecimento de forma colaborativa. A Filosofia para Crianças, baseada no modelo de Matthew Lipman, constitui uma abordagem eficaz para fomentar o pensamento independente, uma vez que promove o questionamento estruturado e o diálogo reflexivo entre pares (Azevedo & Gonçalves, 2006).

Para além das interações verbais, o ambiente educativo também desempenha um papel crucial na estimulação da curiosidade. Um espaço rico em estímulos e materiais diversificados permite que as crianças investiguem, experimentem e desenvolvam um olhar crítico sobre o mundo que as rodeia (Silva et al., 2016). A abordagem de Reggio Emilia enfatiza a importância da documentação pedagógica como uma ferramenta essencial para a reflexão sobre as aprendizagens. Através do registo de experiências, as crianças são incentivadas a revisitar as suas descobertas, ampliando a sua capacidade de análise, comunicação e construção de conhecimento. Esse processo favorece um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual

educadores, crianças e famílias participam ativamente na construção do saber (Edwards et al., 1999).

Dessa forma, a ação do educador deve centrar-se na criação de contextos educativos desafiadores e estimulantes, onde a criança se sinta encorajada a explorar, formular perguntas e construir conhecimento de forma autónoma e crítica. O desenvolvimento do pensamento crítico e da curiosidade não é um processo espontâneo, mas sim um resultado da intencionalidade pedagógica do educador, que deve promover práticas que incentivem o pensamento divergente e a análise reflexiva desde a primeira infância (Marchão & Portugal, 2014; APEI, 2011).

4.2.3. Metodologias e Abordagens Pedagógicas potenciadoras da curiosidade e pensamento crítico da criança

A promoção da curiosidade e do pensamento crítico pode ser potencializada por diferentes abordagens pedagógicas. O Movimento da Escola Moderna (MEM) enfatiza a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, permitindo-lhes explorar o mundo de forma colaborativa e reflexiva (Folque, 2018). Esta abordagem valoriza a autonomia da criança, a partilha de ideias e a resolução de problemas em grupo, promovendo um ambiente onde a aprendizagem é construída coletivamente e ajustada às necessidades e interesses de cada criança (Bento, 2014). No MEM, o educador assume o papel de facilitador, organizando espaços e atividades que encorajam o questionamento e a reflexão crítica (Cardona et al., 2015).

Em consonância com esta abordagem, a documentação pedagógica utilizada na filosofia de Reggio Emilia permite que as crianças relembrem e analisem as suas próprias experiências, consolidando a aprendizagem de maneira crítica (Edwards et al., 1999). A documentação pedagógica, que pode incluir registos fotográficos, gravações de áudio e reflexões escritas, possibilita que as crianças revejam as suas aprendizagens, aprofundem conceitos e desenvolvam a capacidade de argumentação e autoavaliação (APEI, s.d.). Assim como em Reggio Emilia, o MEM também reconhece as crianças como protagonistas no seu processo de aprendizagem, incentivando a criatividade, a experimentação e o desenvolvimento do pensamento independente. A

aprendizagem na infância deve ocorrer através da experiência direta e da exploração ativa, respeitando os interesses e ritmos individuais das crianças. No MEM, o conhecimento é construído de forma colaborativa, num ambiente educativo que promove a autonomia, a participação democrática e a cooperação entre pares e educadores, valorizando as múltiplas formas de expressão infantil (Niza, 2012).

A brincadeira simbólica também desempenha um papel relevante no desenvolvimento do pensamento crítico. Estudos indicam que a interação com materiais e cenários diversificados favorece a criatividade e a capacidade de resolver problemas, promovendo uma reflexão aprofundada sobre a realidade (Carvalho, 2016). As Orientações Pedagógicas para a Creche (Portugal et al., 2016) enfatizam que materiais diversos, incluindo elementos naturais e objetos com múltiplas possibilidades de exploração, promovem a criatividade e o pensamento divergente nas crianças, permitindo-lhes experimentar soluções inovadoras para os desafios que encontram. A brincadeira simbólica proporciona ainda oportunidades para a negociação de significados e o desenvolvimento da argumentação, aspetos essenciais do pensamento crítico (Carvalho, 2016).

Para além disso, a aprendizagem baseada na investigação é uma metodologia que permite às crianças serem agentes ativas no seu processo de construção do conhecimento, questionando, formulando hipóteses e testando-as através da exploração e experimentação. Neste contexto, a sala de atividades pode ser transformada numa comunidade de investigação, priorizando uma prática dialógica em que as crianças são convidadas a participar ativamente. Como referido por Scapin et al. (2006), com base em Sharp (2004):

Um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias a partir das ideias umas das outras, oferecer contraexemplos umas às outras, questionar as inferências umas das outras e gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado (...). (Scapin et al., 2006, p. 3)

Esta metodologia encoraja as crianças a formularem perguntas significativas, a explorarem diferentes fontes de informação e a comunicarem os seus raciocínios de forma estruturada (Azevedo & Gonçalves, 2006). Segundo Marchão e Portugal (2014), o processo investigativo estimula a autonomia intelectual e fortalece a capacidade de

análise crítica, elementos fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem baseada na experimentação e na descoberta ativa permite que as crianças sejam agentes do seu próprio conhecimento, formulando hipóteses e explorando diferentes soluções para os desafios que encontram. Segundo Azevedo e Gonçalves (2006), a curiosidade desempenha um papel central nesse processo, incentivando a investigação ativa do meio. Da mesma forma, Portugal et al. (2016) destacam a importância de proporcionar contextos educativos estimulantes, onde as crianças possam explorar e construir significados através da interação com materiais e com os pares.

Dessa forma, a escolha de metodologias e abordagens pedagógicas que incentivam a curiosidade e o pensamento crítico é essencial para a construção de aprendizagens significativas. O educador deve atuar como mediador, proporcionando contextos ricos e estimulantes, onde as crianças possam explorar, testar ideias e desenvolver um olhar crítico sobre o mundo que as rodeia (APEI, 2011).

4.2.4. O Ambiente educativo e os Recursos como Estímulos promotores da curiosidade e pensamento crítico da criança

A organização do espaço educativo e o acesso a materiais variados têm um impacto direto no desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico das crianças. Segundo Silva et al. (2016), um ambiente estruturado e estimulante favorece a autonomia e a investigação. Elementos naturais e materiais não estruturados podem ser integrados no espaço para proporcionar experiências que desafiem as crianças a explorar e a formular soluções criativas para os desafios apresentados. A disposição do espaço deve ser pensada para incentivar a experimentação, promovendo oportunidades para que as crianças desenvolvam a sua criatividade e pensamento reflexivo (Cardona et al., 2015). Espaços flexíveis, que possam ser reorganizados de acordo com as necessidades do grupo, possibilitam interações mais dinâmicas e a exploração de diferentes formas de aprendizagem (Portugal et al., 2016).

A utilização de "provocações" no contexto educativo incentiva as crianças a refletirem sobre questões complexas e a procurarem respostas de forma independente

(Marchão, 2014). As provocações podem assumir a forma de materiais inesperados, desafios abertos ou questões instigantes que promovam a curiosidade e estimulem a investigação ativa (Cardona et al., 2015). Estas estratégias, aliadas a uma postura educativa que valoriza a escuta ativa e o questionamento, contribuem para a formação de mentes questionadoras e reflexivas.

O ambiente educativo deve, assim, ser organizado de forma a estimular o envolvimento ativo das crianças e a permitir-lhes experienciar diferentes formas de pensar e expressar-se (Carvalho, 2016). Espaços ricos em estímulos sensoriais e diversificados favorecem o desenvolvimento da curiosidade, pois permitem que as crianças testem hipóteses e explorem múltiplas perspetivas sobre o mundo à sua volta (Bento, 2014). Segundo Azevedo e Gonçalves (2006), a organização de ambientes de aprendizagem deve considerar não apenas os recursos materiais, mas também o papel das interações sociais, garantindo que as crianças possam partilhar ideias e co construir significados. Assim, um espaço educativo bem planeado, com acesso a materiais variados e oportunidades de exploração ativa, constitui um pilar essencial na promoção do pensamento crítico e da autonomia infantil.

Em síntese, a promoção da curiosidade e do pensamento crítico na educação de infância é essencial para a formação de indivíduos ativos e reflexivos. Estas competências permitem que as crianças desenvolvam um olhar questionador sobre o mundo, incentivando a autonomia intelectual e a capacidade de resolver problemas de forma criativa e fundamentada (Carvalho, 2016). O educador tem um papel central neste processo, criando oportunidades de aprendizagem que estimulem a investigação, a argumentação e o envolvimento ativo das crianças na construção do seu conhecimento. A interação entre pares e com o meio envolvente proporciona momentos ricos de exploração e descoberta, fortalecendo a capacidade de análise e a autonomia nas aprendizagens (APEI, 2011).

O uso de metodologias que valorizam a participação infantil, como o MEM e a abordagem Reggio Emilia, aliado a uma organização do espaço que favoreça a exploração e a experimentação, são estratégias eficazes para desenvolver estas competências. No MEM, a aprendizagem cooperativa e o diálogo reflexivo criam um ambiente onde as crianças aprendem a argumentar e a sustentar as suas ideias de forma crítica (Folque, 2018). Já na abordagem Reggio Emilia, a documentação

pedagógica desempenha um papel fundamental, permitindo às crianças revisitarem os seus processos de aprendizagem e aprofundarem a sua capacidade de reflexão (Portugal et al., 2016). Estas abordagens sublinham a importância de ambientes educativos que proporcionem desafios intelectuais e promovam a expressão criativa das crianças.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Considerando a problemática da investigação, intitulada “*Despertar a Curiosidade e o Pensamento Crítico: O Papel do Educador na Formação de Mentres Questionadoras*”, tornou-se essencial definir objetivos que orientem a investigação junto dos participantes do estudo. Estes objetivos são: (i) Explorar de que forma o educador promove a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças; (ii) Analisar o papel do educador como facilitador destas competências; (iii) Identificar práticas pedagógicas que incentivam o questionamento e a reflexão.

Esta investigação segue uma abordagem qualitativa, centrada na compreensão aprofundada das práticas da educadora no contexto da sala de atividades, em vez de uma análise estatística dos dados (Gerhardt & Silveira, 2009). O estudo respeita um rigoroso enquadramento ético, assegurando a confidencialidade das crianças envolvidas e garantindo que todas as informações recolhidas são utilizadas exclusivamente para fins académicos e de forma anónima.

De acordo com Alves e Azevedo (2010), a abordagem qualitativa permite analisar, compreender e descrever fenómenos educativos, possibilitando a formulação de propostas fundamentadas e a tomada de decisões para a prática pedagógica com base nas informações disponíveis. Esta abordagem contribui não só para o desenvolvimento teórico, mas também para a melhoria da prática educativa.

Esta investigação adota a metodologia de estudo de caso, uma abordagem empírica que analisa um fenómeno no seu contexto real (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010). Este método é especialmente relevante quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos, permitindo uma exploração

detalhada das práticas pedagógicas da educadora e do seu impacto na curiosidade e no pensamento crítico das crianças.

Merriam (1988) (citado por Bogdan & Biklen, 1994) descreve o estudo de caso como uma observação detalhada e minuciosa, direcionada a um contexto ou a um indivíduo. Este método pode basear-se em diversas fontes, como documentos, observações e eventos específicos.

No contexto desta investigação, o estudo de caso emergiu de um interesse identificado ao longo das semanas de estágio, destacando-se como fundamental para compreender as estratégias da educadora na promoção do pensamento crítico e da curiosidade, conforme ilustram as seguintes notas de campo:

“Hoje, a L. trouxe mais um livro sobre o corpo humano, mostrando-me entusiasmada. Depois, foi partilhá-lo com a educadora. Embora ocupada com outra tarefa, a educadora sentou-se um pouco com a L. e juntas folhearam o livro. A educadora comentou: “L., parece-me que trouxeste um livro muito interessante sobre o corpo humano. Escolhe uma página que gostes e faz um desenho daquilo que achas mais interessante.” (Nota de campo nº 35 de 27 de novembro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

“Durante a pintura em grupo, o V. comentou: “Se misturar azul com amarelo, fica verde, mas se misturar vermelho, o que será que vira?” A educadora incentivou a experimentação ao perguntar: “E o que mais gostariam de descobrir misturando cores? Como podem descobrir isso?” (Nota de campo nº 55 de 7 de janeiro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

Este método permite captar as nuances e os detalhes das práticas pedagógicas, com base em observações sistemáticas.

É importante salientar que o foco desta pesquisa incide sobre as práticas da educadora da sala onde desenvolvi a minha PPS II, nomeadamente na forma como promove o pensamento crítico, a curiosidade e a reflexão nas crianças. Esta investigação circunscreve-se ao contexto da sala de atividades, onde foi possível observar a interação pedagógica e as estratégias implementadas.

A investigação combinou dois tipos de observação: participante e não participante. Na observação participante, envolvi-me diretamente na rotina da sala,

acompanhando as interações e estratégias da educadora. Já na observação não participante, adotei um papel mais distanciado, focando-me numa análise objetiva das práticas pedagógicas.

Na observação participante, o investigador desempenha um papel ativo no contexto analisado, interagindo diretamente com os participantes e recolhendo dados a partir de uma perspetiva interna (Flick, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010). Essa imersão permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas pedagógicas, mas também exige um esforço consciente para evitar interferências subjetivas na análise dos fenómenos observados.

Em contrapartida, na observação não participante, o investigador assume um papel de observador externo, sem interferir diretamente nas interações e práticas pedagógicas (Carmo & Ferreira, 1998). Esta abordagem permite um distanciamento analítico, favorecendo uma interpretação mais objetiva dos acontecimentos. Ao não intervir na rotina da sala, o investigador tem a possibilidade de captar as práticas da educadora e as reações das crianças tal como ocorrem naturalmente, reduzindo o risco de influência externa. No entanto, a ausência de envolvimento pode limitar a perceção de certos aspetos mais subjetivos da interação, como as intenções pedagógicas subjacentes às práticas observadas. Assim, a complementaridade entre a observação participante e não participante revelou-se fundamental para a obtenção de uma visão mais ampla e equilibrada das práticas educativas em estudo.

Ambas as formas de observação utilizadas nesta investigação – participante e não participante – foram complementadas com notas de campo, que se revelaram um instrumento essencial para a recolha de dados. Os registos efetuados permitiram documentar, de forma sistemática, os acontecimentos mais relevantes observados ao longo das semanas de estágio. Segundo Falkembach (1987) (citado por Gerhardt & Silveira, 2009), as notas de campo desempenham um papel crucial na investigação qualitativa, uma vez que possibilitam a descrição detalhada dos fenómenos observados e a posterior análise dos mesmos. Além disso, a escrita reflexiva destes registos contribui para um aprofundamento da compreensão sobre as estratégias utilizadas pela educadora na promoção do pensamento crítico e da curiosidade nas crianças. A sua análise permitiu identificar padrões de interação, estratégias recorrentes e momentos-

chave que evidenciam a intencionalidade pedagógica presente nas práticas observadas.

Além disso, conforme defende Parente (2012), a observação não deve limitar-se à mera acumulação de dados, mas deve ser acompanhada por uma análise crítica e reflexiva, permitindo a transformação das informações recolhidas em documentação pedagógica que sustente a tomada de decisões educativas informadas.

Deste modo, a triangulação entre as duas formas de observação e a análise das notas de campo reforçou a validade da investigação, permitindo uma compreensão mais abrangente da realidade educativa em estudo. No decurso da investigação, realizei também duas entrevistas semiestruturadas, aplicando o mesmo guião de entrevista, (cf. Anexo F), à educadora cooperante e a outra educadora do pré-escolar. O objetivo foi compreender as suas perspetivas sobre o papel do educador na promoção do pensamento crítico e da curiosidade nas crianças. Relativamente a este tipo de entrevistas, Gerhardt e Silveira (2009) explicam que estas se caracterizam por conterem um conjunto de questões orientadoras, previamente elaboradas pelo investigador, mas com espaço suficiente para que os entrevistados possam explorar os temas livremente, trazendo contributos adicionais.

Paralelamente, recorri à pesquisa documental, analisando documentos científicos e outras fontes publicadas relacionadas com o tema em estudo. A pesquisa documental permitiu ampliar a compreensão teórica sobre as práticas pedagógicas que promovem a curiosidade e o pensamento crítico, possibilitando uma abordagem mais fundamentada da problemática investigada. Tal como mencionado por Piana (2009), a análise de documentos cientificamente validados possibilita ao investigador descrever e comparar factos sociais, estabelecendo conexões entre as características da investigação e o conhecimento já consolidado na literatura. Deste modo, a revisão documental assumiu um papel fundamental na construção do referencial teórico, permitindo integrar as observações realizadas no estágio com os princípios e abordagens pedagógicas discutidas na literatura científica. Além disso, esta pesquisa proporcionou um olhar mais abrangente sobre as metodologias de ensino que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo relacionar as práticas observadas com abordagens teóricas já estudadas.

Para a análise dos dados recolhidos, optei pela técnica de análise de conteúdo, um método amplamente utilizado na investigação qualitativa. Este procedimento analítico permitiu examinar em profundidade os registos das práticas pedagógicas da educadora, identificando padrões, tendências e estratégias recorrentes, conforme descrito por Silva e Fossá (2013). A análise de conteúdo distingue-se pela sua abordagem sistemática e organizada, permitindo a categorização dos dados provenientes de diversas fontes, como notas de campo, entrevistas e observações diretas. Através desta técnica, foi possível estruturar a informação recolhida, agrupando os dados em categorias temáticas que refletem a atuação da educadora na promoção da curiosidade e do pensamento crítico nas crianças.

Além de facilitar a organização dos dados, a análise de conteúdo contribui para uma interpretação mais rigorosa e objetiva da informação, assegurando uma leitura crítica dos fenómenos observados. Ao aplicar este método, procurei não apenas descrever as práticas pedagógicas registadas, mas também compreender as suas implicações e impactos no desenvolvimento das crianças. Assim, a articulação entre a pesquisa documental e a análise de conteúdo fortaleceu a investigação, permitindo não só uma base teórica consistente, mas também uma análise detalhada das práticas pedagógicas em contexto real.

No que se refere às questões éticas, assegurei o cumprimento rigoroso de todas as orientações previstas no Roteiro Ético, garantindo a confidencialidade das informações recolhidas e o anonimato de todos os participantes. Comprometi-me também a respeitar a vontade e os interesses das crianças ao longo de todo o processo, mantendo uma comunicação contínua e transparente com a equipa educativa, de modo a promover um ambiente de colaboração e confiança.

Após descrever as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas, é fundamental destacar a importância da ética ao longo de toda a investigação. O investigador deve refletir cuidadosamente sobre as considerações éticas ao elaborar o plano de investigação, assegurando o respeito pelos direitos de todos os envolvidos (Tuckman, 2012).

De acordo com os *Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com Crianças* de Tomás (2011) e os *Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012), é fundamental garantir a privacidade

de todos os participantes – crianças, equipa educativa e famílias – reconhecendo-os como sujeitos competentes e titulares de direitos.

No que respeita ao compromisso com as crianças, esta investigação privilegiou a qualidade no atendimento às suas necessidades, reconhecendo as suas características individuais, potencialidades e fragilidades. Foram promovidas a autonomia e a participação social das crianças, respeitando a sua capacidade de intervenção no seu próprio desenvolvimento e criando oportunidades para que contribuíssem, sempre que possível, nas decisões que impactam as suas vivências educativas (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

Relativamente ao compromisso com as famílias, foram assegurados a privacidade e o anonimato dos dados partilhados, garantindo uma comunicação transparente e valorizando as suas contribuições no contexto educativo. O respeito pelas famílias revelou-se essencial para a criação de um ambiente colaborativo, reconhecendo as suas especificidades e o papel determinante que desempenham na educação das crianças.

Por fim, no que se refere ao compromisso com a equipa educativa, o trabalho baseou-se na partilha de informações e na criação de oportunidades para debates que enriquecessem a prática pedagógica. A colaboração e o respeito mútuo entre todos os intervenientes foram determinantes para compreender as perceções e estratégias pedagógicas da educadora e da equipa, contribuindo tanto para o desenvolvimento da investigação como para a valorização das suas práticas (Tuckman, 2012).

4.4. Apresentação e discussão de resultados

Pretende-se, neste subcapítulo, apresentar os resultados da informação recolhida e analisada, com a finalidade de aprofundar conhecimento referente aos objetivos de investigação definidos.

4.4.1. Caracterização profissional

A caracterização das educadoras entrevistadas permite compreender o contexto em que se inserem as práticas observadas e analisadas, evidenciando a forma como cada uma interpreta e implementa os princípios pedagógicos que orientam o seu trabalho. A educadora cooperante possui uma experiência consolidada na educação pré-escolar, refletindo um profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as dinâmicas de aprendizagem. A sua abordagem pedagógica está fortemente alinhada com os princípios do MEM defendendo a construção ativa do conhecimento pelas crianças, a organização democrática da sala e a valorização do diálogo como ferramenta central na aprendizagem. Assim, fomenta a participação das crianças na tomada de decisões, incentivando a corresponsabilização pelo ambiente educativo e pelas aprendizagens.

Por sua vez, a educadora da sala verde-água partilha princípios semelhantes, demonstrando uma valorização constante da autonomia, da experimentação e do questionamento como motores da aprendizagem. No seu quotidiano pedagógico, propõe atividades abertas e investigativas, permitindo que as crianças explorem as suas próprias hipóteses e construam significados a partir das suas descobertas. Além disso, incentiva a expressão das ideias e opiniões das crianças, promovendo um ambiente de confiança onde a curiosidade se transforma num elemento essencial do processo de aprendizagem.

Ambas as educadoras convergem na perceção da curiosidade como um fator fundamental para o desenvolvimento infantil, entendendo-a como a base para a construção do conhecimento e para o estímulo do pensamento crítico (Bento, 2014). Nesse sentido, estruturam práticas que favorecem a observação, a formulação de perguntas e a busca ativa por respostas, criando um ambiente educativo dinâmico e estimulante, onde a criança é protagonista do seu próprio percurso de aprendizagem.

4.4.2. Conceitos de Curiosidade e Pensamento Crítico

A curiosidade e o pensamento crítico são dois elementos fundamentais na educação de infância. Segundo Bento (2014), a curiosidade é o motor da aprendizagem, impulsionando as crianças a explorar o mundo e a procurar respostas para as suas dúvidas. Já Marchão e Portugal (2014) defendem que o pensamento crítico deve ser incentivado desde os primeiros anos, através de estratégias pedagógicas que promovam a argumentação, a análise e a reflexão sobre diferentes perspetivas. Folque (2018) reforça esta ideia ao destacar a importância da participação ativa da criança na construção do conhecimento, através de contextos que favorecem a interação e a troca de ideias.

No contexto da educação pré-escolar, as educadoras entrevistadas também têm perspetivas complementares sobre estes conceitos. A educadora cooperante define a curiosidade como um *"gatilho, um impulso, uma inquietação que leva à procura, à necessidade de compreender, de estabelecer ligações, de imaginar e de contemplar outras hipóteses"*, corroborando a visão de Folque (2018). Verifica-se, no discurso da educadora que, a curiosidade é aquilo que permite aprofundar conhecimentos e está na base de toda a aprendizagem. Já a educadora da sala Verde-Água considera a curiosidade como uma *"característica intrínseca das crianças, que as leva a explorar o mundo à sua volta, a fazer perguntas e a procurar respostas"*. Na perspetiva desta educadora participante, a curiosidade assume um papel preponderante na promoção do desenvolvimento cognitivo e emocional (Marchão & Portugal, 2014).

Quanto ao pensamento crítico, a educadora cooperante entende-o como um *"raciocínio, uma habilidade, um pensamento claro, racional e reflexivo"*, que implica a busca por conexões lógicas entre ideias e a rejeição de uma atitude passiva perante o conhecimento. Para a educadora da sala Verde-Água, o pensamento crítico é a *"capacidade de pensar de forma mais consciente e refletida, analisando situações, questionando ideias e procurando perceber o 'porquê' das coisas"*. Defende que é essencial fornecer ferramentas para que as crianças reflitam antes de aceitar algo como verdade absoluta, promovendo a capacidade de considerar diferentes perspetivas (Marchão & Portugal, 2014).

Desta forma, verifica-se que ambas as educadoras reconhecem a curiosidade e o pensamento crítico como fundamentais na formação das crianças, embora cada uma enfatize diferentes dimensões destes conceitos. As suas práticas pedagógicas refletem esta compreensão, proporcionando contextos educativos que favorecem a exploração, a investigação e a argumentação.

4.4.3. Práticas Promotoras da Curiosidade e do Pensamento Crítico

A observação realizada ao longo do estágio permitiu identificar várias estratégias utilizadas pela educadora cooperante para fomentar a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças. Estas estratégias foram organizadas em quatro categorias principais: estratégias de ação, principais desafios, ambiente educativo e envolvimento das famílias.

4.4.3.1. Estratégias de Ação do Educador e os principais desafios

A educadora cooperante utilizava frequentemente perguntas desafiadoras para incentivar a reflexão das crianças, tal como se exemplifica:

“Não quer dizer que não sejas capaz, mas eu prefiro que comeces por outras”
(Nota de campo n.º22, 5 de novembro, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

“Como sabem que esta ideia nunca foi construída antes? O que faz dela diferente?” – pergunta da educadora ao grupo (Nota de campo n.º 41, 9 de novembro, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

Esta prática vai ao encontro da visão das educadoras entrevistadas. A educadora cooperante destaca que *"a base de tudo é um contexto onde as perguntas são mais importantes do que as respostas"*, sublinhando que *"são as perguntas o verdadeiro motor do conhecimento"*. Da mesma forma, a educadora da sala Verde-Água explica que utiliza questões abertas como *"O que achas que acontece se...?"* ou *"Porquê é que isso acontece?"*, incentivando as crianças a refletirem antes de chegarem a uma resposta definitiva.

De acordo com Bento (2014), a formulação de perguntas abertas permite, às crianças, desenvolverem o seu raciocínio, de forma independente. Estas formas de estimulação do pensamento, promovem o pensar criticamente e justificar as suas respostas, como sugerido por Cardona et al. (2015), que enfatizam o papel do educador como mediador do conhecimento.

Apesar das estratégias desenvolvidas pela educadora cooperante, foi possível verificar que algumas crianças, especialmente as mais novas, com dificuldades em manter uma linha de argumentação consistente. Nestes contextos, a mediação ativa do educador era essencial, como se observa

Durante a pintura em grupo, o V. comentou: 'Se misturar azul com amarelo, fica verde, mas se misturar vermelho, o que será que vira?' A educadora incentivou a experimentação ao perguntar: 'E o que mais gostariam de descobrir misturando cores? Como podem descobrir isso?'" (Nota de campo nº 55 de 7 de janeiro, cf. Anexo A - Portfólio Individual): "

Este tipo de interação encontra suporte em Carvalho (2016), que sublinha a importância do educador na orientação da exploração ativa.

No entanto, apesar do desafio que acarreta, as educadoras entrevistadas reforçam a relevância da mediação pedagógica na construção do pensamento crítico. A educadora cooperante destaca que, em vez de apenas transmitir informação, procura "*criar oportunidades para as crianças questionarem, refletirem e construir o seu próprio conhecimento*", desafiando-as através de conflitos cognitivos que incentivam o raciocínio e a argumentação. Da mesma forma, a educadora da sala Verde-Água sublinha a importância de estimular a análise das situações e a justificação das respostas, promovendo momentos de partilha onde as crianças aprendem a escutar diferentes perspetivas. Como refere a própria educadora, "*durante as atividades, costumo fazer perguntas abertas que estimulam a reflexão, como: 'O que achas que acontece se...?', 'Porquê é que isso acontece?'. Tento sempre incentivar a análise das situações e a exploração de várias soluções possíveis. Nos momentos de partilha, incentivo as crianças a justificar as suas respostas e a ouvir as ideias dos outros*"

4.4.3.2. Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo também desempenhou um papel crucial na promoção do pensamento crítico. Como mencionado por Folque (2018), o MEM enfatiza a participação ativa das crianças, proporcionando espaços democráticos para a partilha de ideias:

"Hoje, a L. trouxe mais um livro sobre o corpo humano, mostrando-me entusiasmada. Depois, foi partilhá-lo com a educadora. Embora ocupada com outra tarefa, a educadora sentou-se um pouco com a L. e juntas folhearam o livro. A educadora comentou: 'L., parece-me que trouxeste um livro muito interessante sobre o corpo humano. Escolhe uma página que gostes e faz um desenho daquilo que achas mais interessante.'" (Nota de campo nº 35 de 27 de novembro, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

A importância do ambiente educativo é também enfatizada pela educadora cooperante, que destaca que este "*tem um papel fundamental, tanto a nível físico como emocional. Em termos físicos, deve ser um espaço estimulante, que ofereça múltiplas experiências e oportunidades para interagir com materiais diversos. Já em termos emocionais, deve ser um espaço seguro e acolhedor, onde a criança se sinta protegida e incentivada a explorar.*"

Da mesma forma, a educadora da sala Verde-Água sublinha que a participação ativa das crianças na organização do ambiente é essencial para fomentar a reflexão e o pensamento crítico. Como refere, "*durante o Acolhimento/Balanço em Conselho, as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas ideias e curiosidades, o que nos permite planear atividades e projetos em conjunto, sempre com base nos seus interesses.*"

4.4.3.3. Envolvimento das Famílias

O envolvimento das famílias é outro fator essencial na promoção da curiosidade e do pensamento crítico. Segundo Carvalho (2016), a continuidade entre os contextos educativo e familiar reforça a construção do conhecimento. A educadora utilizava

estratégias como a partilha de descobertas das crianças com os pais, incentivando o diálogo em casa.

No entanto, a educadora cooperante destaca que o envolvimento das famílias pode variar, pois *"existem famílias bastante preocupadas com o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico e da reflexão das crianças, mas também há outras, mais tradicionais, que se focam na aquisição de conhecimentos de forma mais mecânica, quase como uma acumulação de informações."*

A educadora da sala Verde-Água corrobora esta perspetiva, reforçando que *"quando as famílias estão envolvidas e apoiam as experiências e descobertas dos filhos, seja conversando sobre o que aprenderam na escola ou incentivando a exploração em casa, o impacto é muito positivo."* No entanto, alerta para o facto de que *"nem todas as famílias conseguem dedicar o tempo necessário ou ter acesso aos recursos para promover essas experiências de forma contínua."*

Em síntese, os dados apresentados evidenciam a relevância da curiosidade e do pensamento crítico no contexto da educação pré-escolar, bem como o papel fundamental do educador na sua promoção. A análise das práticas pedagógicas das educadoras entrevistadas revela uma forte valorização da autonomia, da experimentação e da argumentação como estratégias essenciais para a construção do conhecimento pelas crianças, alinhando-se com as perspetivas de Bento (2014) e Folque (2018), que destacam a importância da participação ativa na aprendizagem.

A experiência da educadora cooperante e da educadora da sala Verde-Água demonstra que, apesar de diferentes ênfases nas suas abordagens, ambas convergem na perceção da curiosidade como o motor da aprendizagem e do pensamento crítico como uma ferramenta essencial para a interpretação e questionamento do mundo. Como defendem Marchão e Portugal (2014), a promoção do pensamento crítico deve ser incentivada desde cedo, através de contextos educativos que estimulem a argumentação e a reflexão. Através da observação e da análise das suas práticas, constatou-se que estratégias como a formulação de perguntas abertas, a mediação ativa do conhecimento e a criação de um ambiente educativo estimulante contribuem significativamente para a participação ativa das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, os desafios identificados, nomeadamente as dificuldades de algumas crianças em estruturar o raciocínio ou em manter a atenção, reforçam a importância da mediação pedagógica e da adaptação das estratégias às necessidades individuais. O envolvimento das famílias também se revelou um fator determinante, promovendo uma continuidade entre o ambiente escolar e familiar, permitindo que a aprendizagem ultrapasse os limites da sala de aula, tal como sublinha Carvalho (2016) ao destacar a relevância da interação entre os diferentes contextos educativos.

Deste modo, os resultados obtidos sustentam a ideia de que uma abordagem pedagógica intencional e reflexiva é essencial para despertar a curiosidade natural das crianças e desenvolver o seu pensamento crítico. A promoção destes processos não só favorece a aquisição de conhecimentos, mas também contribui para a formação de cidadãos autónomos, questionadores e capazes de interagir criticamente com o mundo à sua volta.

Assim, fica claro que a intencionalidade na promoção da curiosidade e do pensamento crítico na educação pré-escolar não só enriquece as aprendizagens das crianças, como também contribui para a formação de indivíduos autónomos, reflexivos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

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

| ' ' | | ' ' |

Chegando ao fim da PPS II, considero fundamental refletir sobre o percurso e processo vivenciado, tanto em contexto de creche como em contexto de jardim de infância, considerando a dimensão individual e coletiva que estiveram inerentes em ambas as Práticas Profissionais Supervisionadas.

A construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância é um processo contínuo e dinâmico, que resulta da interação entre a formação teórica, a prática supervisionada e a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas. Segundo Post e Hohmann (2011), a criação de ambientes educativos consistentes, com horários e rotinas bem estruturadas, é fundamental não só para o desenvolvimento das crianças, mas também para o aprimoramento da prática pedagógica do educador. A organização e a intencionalidade da ação educativa permitem que o educador desenvolva uma prática mais consciente e reflexiva. As minhas duas experiências, nos diferentes contextos, permitiram-me compreender a importância da rotina, não só para a criança, mas também na organização do trabalho do educador, visto que a necessidade de organização dos diferentes tempos da rotina, obrigam à organização e intencionalidade da minha ação.

Silva et al. (2016) referem que o desenvolvimento da criança é um processo dinâmico, resultante da interação com o meio e das experiências socioculturais. Essa perspectiva reforça a importância de o educador ajustar continuamente a sua prática pedagógica, considerando não só as necessidades individuais das crianças, mas também o contexto social e educativo em que estas estão inseridas. Cada contexto educativo das minhas PPS, apesar de próximos fisicamente, apresentavam uma organização e metodologia de trabalhos distintas. Esta diferença, inicialmente um pouco assustadora, permitiu-me ir refletindo e analisando que nós, enquanto profissionais de educação, temos de ajustar a nossa forma de trabalhar consoante os princípios da organização socioeducativa. Ambas com a finalidade de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, mas com contextos familiares diferentes fazendo com que as respostas educativas fossem também diferentes.

A prática supervisionada, aliada à autoavaliação contínua, facilita o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, essenciais para o crescimento profissional do educador. Através da reflexão sobre a intervenção pedagógica, o educador é capaz de identificar pontos fortes e áreas a melhorar, promovendo assim

uma prática mais intencional e alinhada com os princípios da educação de qualidade. Como destaca Post e Hohmann (2011), a colaboração entre os diferentes agentes educativos é essencial para criar ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes, que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para o fortalecimento da identidade profissional do educador

Debruçando o meu olhar sobre o estágio em creche, considero que representou um desafio significativo, uma vez que era a primeira vez que me encontrava num contexto com crianças tão pequenas. Esta experiência foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me desenvolver competências essenciais na interação com bebés e crianças até aos 3 anos. Conforme defendido por Portugal (2017), a interação com crianças nesta faixa etária deve ser cuidadosamente mediada para promover a aquisição de competências sociais e emocionais, como a responsividade, a reciprocidade e a comunicação não verbal.

Durante esta fase, destaquei a importância de estabelecer uma relação de confiança com as crianças, respeitando os seus ritmos e necessidades individuais. Como referem Post e Hohmann (2011), a criação de rotinas consistentes e a presença constante do educador são fundamentais para que a criança se sinta segura e confiante no ambiente da creche. As rotinas, aliadas à atenção individualizada, proporcionam um contexto onde as crianças podem desenvolver vínculos afetivos estáveis com os adultos, o que facilita o seu bem-estar e desenvolvimento global.

A intencionalidade educativa foi um dos pilares da minha intervenção, como defendido por Oliveira-Formosinho (1996), que sublinha a importância de uma planificação que respeite o contexto cultural e individual das crianças. Cada decisão pedagógica deve ser pensada com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, considerando as suas características específicas. Um exemplo disso foi a forma como adaptei atividades sensoriais para estimular os cinco sentidos, proporcionando experiências ricas e diversificadas que fomentaram o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ricci et al. (2016) destacam que a estimulação sensorial nos primeiros anos de vida é crucial para o desenvolvimento sensório-motor, permitindo às crianças explorar e compreender o mundo de forma mais significativa

A nível coletivo, o trabalho em equipa com a educadora cooperante e as auxiliares foi essencial para garantir a continuidade e coerência das práticas

pedagógicas. O diálogo constante e a partilha de saberes foram fundamentais para o meu desenvolvimento, permitindo-me ajustar práticas e aprender com a experiência das colegas, em linha com o que Hohmann e Weikart (2011) destacam sobre a importância da colaboração no ambiente educativo.

No que diz respeito à PPS II, no contexto do Jardim de Infância, a minha intervenção centrou-se na promoção da autonomia e da curiosidade das crianças. A experiência adquirida na PPS I foi crucial para enfrentar este novo desafio com maior segurança e confiança. Durante a PPS II, a minha prática focou-se em criar ambientes de aprendizagem colaborativa e autónoma, incentivando as crianças a assumirem um papel ativo no seu processo de descoberta. Como defendem Formosinho, Lino e Niza (2007), a participação ativa da criança na construção do conhecimento é essencial para o seu desenvolvimento integral, permitindo-lhe explorar o mundo de forma significativa e personalizada.

“Durante a construção de legos, observei que o D. estava inicialmente afastado do grupo, pois não o tinham deixado participar. Sugeri ao grupo: "Precisamos de mais um construtor" As crianças que estavam a fazer a construção chamaram o D.” (Nota de campo nº 49, 18 de dezembro, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

Além disso, a criação de contextos educativos que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico foi uma prioridade na minha intervenção. Marchão e Portugal (2014) sublinham que estas competências devem ser incentivadas desde os primeiros anos de vida, através de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e o pensamento reflexivo. Para tal, organizei atividades que desafiaram as crianças a formular perguntas, resolver problemas e partilhar ideias com os seus pares, promovendo uma aprendizagem colaborativa e enriquecedora.

A abordagem do Movimento da Escola Moderna (MEM) também orientou a minha prática, destacando a importância da participação democrática e da construção coletiva do conhecimento. Segundo Folque (2018), o MEM valoriza a autonomia das crianças e incentiva a sua participação ativa no processo de aprendizagem, criando um ambiente onde a exploração e a criatividade são constantemente estimuladas. Esta metodologia permitiu-me criar um ambiente educativo dinâmico e centrado na criança, onde cada uma podia expressar-se livremente e contribuir para o processo de aprendizagem do grupo.

As notas de campo foram uma ferramenta essencial para documentar e refletir sobre o impacto das minhas intervenções. Por exemplo, durante uma atividade de exploração do corpo humano, observei como a curiosidade das crianças sobre o funcionamento do coração desencadeou discussões ricas e significativas, permitindo-me ajustar as atividades para responder aos seus interesses e estimular o pensamento crítico, tal como defendido por Zabalza (1998), que destaca a importância da reflexão contínua na prática pedagógica.

A dimensão coletiva foi igualmente importante nesta fase, destacando-se a colaboração com a equipa educativa e as famílias. A integração de práticas do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da abordagem Reggio Emilia, com foco na expressão artística e na participação ativa das crianças, contribuiu para uma prática pedagógica mais rica e diversificada.

Considerando todas estas experiências enriquecedoras, em ambos os contextos de prática, considero que a construção da minha profissionalidade enquanto educadora de infância foi um processo contínuo, marcado pela articulação entre a formação teórica, a prática supervisionada e a reflexão crítica. As experiências vivenciadas na PPSI e PPSII permitiram-me desenvolver competências essenciais, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Na creche, enfrentei o desafio de interagir com crianças muito pequenas, destacando-se a importância das rotinas consistentes e da presença constante do educador para promover um ambiente seguro e de confiança, conforme defendido por Post e Hohmann (2011). No Jardim de Infância, a intervenção centrou-se na promoção da autonomia e da curiosidade, criando ambientes de aprendizagem colaborativos e desafiantes, como sugerido por Formosinho, Lino e Niza (2007).

A prática supervisionada foi fundamental para o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e investigativas, reforçando a importância da autoavaliação e da colaboração com a equipa educativa. A integração de metodologias como o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a filosofia de Reggio Emilia enriqueceu a minha prática, promovendo ambientes educativos dinâmicos e inclusivos.

Em suma, considero que os períodos de estágio, com as suas diferentes solicitações: intervenção e investigação, tornaram-se fulcrais no processo de construção da minha identidade profissional. Foram experiências essenciais para consolidar e

aprofundar conhecimentos, ajustar práticas e fortalecer a minha identidade profissional, destacando a formação contínua e a reflexão crítica como pilares de uma educação de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Concluída a PPSII torna-se essencial refletir sobre os contributos desta experiência para o meu desenvolvimento profissional e para a consolidação da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Esta etapa representou um desafio significativo, uma vez que me deparei com um grupo de crianças heterogéneo, tanto em termos de idade como de desenvolvimento, o que exigiu uma constante adaptação das práticas pedagógicas às suas necessidades e interesses individuais.

A investigação desenvolvida sobre o tema "Despertar a Curiosidade e o Pensamento Crítico: O Papel do Educador na Formação de Mentres Questionadoras" permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre o papel ativo do educador de infância na promoção destas competências. Os resultados evidenciaram que o educador, através de estratégias como a escuta ativa, o questionamento reflexivo e a criação de um ambiente estimulante, desempenha um papel fundamental na formação de crianças curiosas, autónomas e reflexivas.

A intencionalidade pedagógica foi um dos pilares da minha intervenção, como defendido por Silva et al. (2016), que sublinham a importância de uma prática educativa baseada na reflexão e na adaptação contínua às necessidades do grupo. A implementação de práticas inspiradas no MEM e na abordagem Reggio Emilia contribuiu para a criação de um contexto educativo que favorece a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

No entanto, não posso deixar de mencionar as dificuldades sentidas ao longo deste percurso. A adaptação a um grupo tão diverso revelou-se desafiante, sobretudo na gestão de comportamentos e na promoção de atividades que fossem simultaneamente inclusivas e desafiantes para todos. Houve momentos em que senti dificuldades em garantir que todos os ritmos fossem respeitados, especialmente em situações de pressão temporal ou quando surgiam imprevistos no quotidiano da sala. Gerir o tempo e equilibrar atividades planeadas e emergentes foi um desafio constante.

Adicionalmente, esta foi a primeira vez que trabalhei com a metodologia de trabalho de projeto, o que me deixou com algumas inseguranças. Planear e ajustar continuamente as atividades conforme os interesses das crianças exigiu flexibilidade e adaptação, o que nem sempre foi fácil de gerir. Apesar das dificuldades iniciais, esta abordagem permitiu-me perceber o valor do envolvimento ativo das crianças na

construção do seu próprio conhecimento, o que acabou por ser uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional.

O trabalho em equipa com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa revelou-se essencial para o meu crescimento profissional. O diálogo constante e a partilha de saberes permitiram-me ajustar práticas e aprender com a experiência das colegas, conforme destacado por Hohmann e Weikart (2011) sobre a importância da colaboração no ambiente educativo.

Quanto à elaboração do portfólio de uma criança, considero que esta tarefa foi uma aprendizagem constante. Por um lado, foi uma aprendizagem por se revelar um instrumento de avaliação alternativa que tem por base uma perspetiva holística da criança, com as suas próprias características, interesses e necessidades e que evidencia as experiências, o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança ao longo do tempo. Por outro lado, levou-me a um permanente questionamento relativamente a como é que poderia fazer algo tão individual e focado na criança, se estaria completo e o que poderia melhorar.

Em suma, esta PPS II foi uma experiência profundamente enriquecedora, que contribuiu de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional. A combinação entre a prática, a investigação e a reflexão contínua permitiu-me aplicar conhecimentos teóricos, questionar e aprimorar as minhas estratégias educativas. Aprofundei a minha compreensão sobre o papel do educador na promoção da curiosidade e do pensamento crítico, percebendo como a intencionalidade pedagógica e a observação atenta são fundamentais para estimular mentes questionadoras e autónomas.

Esta vivência foi crucial para consolidar a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, reforçando a importância de adotar práticas centradas na criança, respeitando o seu ritmo e valorizando as suas potencialidades. Além disso, permitiu-me desenvolver competências essenciais, como a adaptação e a resiliência, fundamentais para lidar com os desafios diários da prática educativa. A gestão de comportamentos, a flexibilidade perante imprevistos e a capacidade de ajustar metodologias às necessidades individuais das crianças fortaleceram a minha confiança e autonomia profissional.

A interação com a equipa educativa foi igualmente enriquecedora, proporcionando momentos de partilha de saberes e de reflexão conjunta, que evidenciaram a importância do trabalho colaborativo para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e inovadoras. As aprendizagens proporcionadas pela investigação destacaram a relevância da intencionalidade pedagógica na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, inclusivo e desafiante.

A análise crítica das minhas intervenções e a observação das respostas das crianças evidenciaram o impacto das minhas ações no seu desenvolvimento, reforçando a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva e consciente. No entanto, reconheço que este é apenas o início de um percurso profissional que continuará a ser moldado pela formação contínua, pela partilha de experiências e pela constante busca de inovação. Manter uma postura aberta à aprendizagem e à evolução das práticas educativas será fundamental para responder de forma eficaz às necessidades das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a construção de uma educação de qualidade.

Levo desta experiência não só ferramentas práticas, mas também uma visão mais crítica e consciente do meu papel enquanto educadora, ciente de que o desenvolvimento das crianças passa por uma abordagem pedagógica intencional, reflexiva e sensível às suas singularidades.

Referências

| " | | | " |

- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED/FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- Arroz, A. M. M., Figueiredo, M. P., & Sousa, D. (2009). Aprender é estar quietinho e fazer coisas a sério: Perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(4), 1-18.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bento, F. (2014). Afetividade e criatividade em filosofia para crianças. *Childhood & Philosophy*, 10(20), 383-399.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: Implicações para as pesquisas na área da educação infantil. *Revista Horizontes*, 27(2), 7-20.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação pré-escolar: Género e cidadania*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Coelho, A., & Vale, V. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.
- Costa Carvalho, M. (2016). Sentir, pensar, agir: A dimensão ética do programa de Filosofia para Crianças. *O Sensível e a Sensibilidade na Pesquisa em Educação*, 87-108.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad.). Editora Artes Médicas Sul.

- Facione, P. A. (1990). *The California Critical Thinking Skills Test--College Level. Technical Report #1: Experimental validation and content validity.*
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a infância: Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.
- Franco, A. H. R., & Almeida, L. S. (2015). Critical thinking in college: Differential analysis by academic year and scientific area.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa.* Plageder.
- Gonçalves, D., & Azevedo, C. (2006). O valor e a utilidade da Filosofia para Crianças.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marchão, R., & Portugal, S. (2014). A curiosidade e o pensamento crítico na infância: Perspectivas e práticas educativas. *Universidade Aberta.*
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2).
- Niza, S. (2012). *A pedagogia do Movimento da Escola Moderna: Práticas de liberdade e cooperação.* Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto de infância.* Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança.* Porto: CNIS.
- Piana, M. C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional* (Tese de doutoramento). Universidade Estadual Paulista, Franca.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche: Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Humanidades & Inovação*, 4(1).

- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar* (Tese de doutoramento).
- Ricci, A. A., Costa, M. L., Oliveira, M. G., Miranda, A. C., & Bessa, S. (2016). Atividades dos cinco sentidos no sensório-motor. *Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência do Campus Formosa*, 3, 1-11.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Scapin, E., Soldera, L., Moreira, S., & Rosa, R. (2006). Filosofia com crianças: Um pensar criativo, crítico e sensível. *Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação – UFSM*, 1-7.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013, novembro). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Brasília.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (1998). *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Outros documentos consultados:

Projeto Curricular 2024

Projeto Educativo 2024


Projeto Pedagógico de Grupo 2024/2025

Anexos

| ' ' | | ' ' |

Anexo A. Portefólio
individual

| | ' ' | | ' ' |



Despertar a Curiosidade e o Pensamento Crítico: O Papel do Educador na Formação de Mentes Questionadoras

Mónica Robalo
2023104

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
Docente: Joana Dias

2024-2025



ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	69
2. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES	71
Planificação 1	72
Planificação 2	75
Planificação 3	78
Planificação 4	81
Planificação 5	84
Planificação 6	87
Planificação 7	90
Planificação 8	93
Planificação 9	96
Planificação 10	98
Planificação 11	101
3. REFLEXÕES.....	104
Reflexão 1.....	105
Reflexão 2.....	108
Reflexão 3.....	112
Reflexão 4.....	117
Reflexão 5.....	121
Reflexão 6.....	125
Reflexão 7.....	128
Reflexão 8.....	133
Reflexão 9.....	138
Reflexão 10.....	142

4. NOTAS DE CAMPO.....	147
REFERÊNCIAS.....	242
ANEXOS	247
ANEXO A1. PORTEFÓLIO DA CRIANÇA	248
ANEXO A2. CONSENTIMENTO INFORMADO	282

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figuras 1, 2 e 3 . Exploração de livros</i>	74
<i>Figura 4. Pesquisa na Internet</i>	77
<i>Figuras 5 e 6. Coração 3D</i>	80
<i>Figuras 7 e 8. Modelagem com massa de farinha</i>	83
<i>Figura 9. Tela para oferta à médica.</i>	86
<i>Figura 10. Entrega da tela à médica.</i>	89
<i>Figuras 11 e 12. Ouvir e registrar os batimentos cardíacos</i>	92
<i>Figuras 13, 14 e 15. Explorar e Dissecar o coração de porco</i>	95
<i>Figura 16 Visualização do episódio “Era uma vez o corpo humano – O Coração”.</i>	97
<i>Figura 17. “Brincar a Reanimar”.</i>	100
<i>Figura 18 e 19. “Conferência de imprensa”.</i>	103

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Este portefólio individual foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e reflete o trabalho realizado ao longo deste percurso formativo. Nele, estão reunidos elementos fundamentais como as notas de campo, reflexões semanais, planificações de atividades e o registo relativo ao portefólio de uma criança, os quais documentam e analisam a experiência vivida durante a prática pedagógica.

As notas de campo registam as observações diárias realizadas, complementadas, quando pertinente, por pequenas reflexões que enriquecem a análise do contexto e das práticas educativas. As reflexões semanais permitiram-me aprofundar temas que suscitaram o meu interesse, promovendo um olhar crítico e fundamentado, muitas vezes acompanhado de pesquisa para um entendimento mais aprofundado.

As planificações de atividades foram desenvolvidas tendo em conta os interesses do grupo e alinhadas com o trabalho de projeto implementado durante a PPS II, de forma a garantir a coerência e o envolvimento ativo das crianças. Cada atividade foi acompanhada de uma análise reflexiva e de registos fotográficos, que não só documentam os momentos vivenciados, mas também revelam o impacto dessas experiências.

Este portefólio representa um registo valioso do trabalho realizado e das aprendizagens alcançadas. Para além de documentar este percurso, servirá como um recurso de apoio e inspiração na minha futura prática como educadora, ao reunir conhecimentos, etapas vividas e ideias de atividades que poderão ser adaptadas a outros contextos educativos

2. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

| ' ' | | ' ' |

Planificação 1

Planificação da 1ª atividade: "Explorar Livros: Descobrir os Segredos do Coração"

Objetivos:

- Estimular o interesse pela leitura e pela exploração de diferentes fontes de informação.
- Desenvolver vocabulário relacionado com o corpo humano.
- Promover a participação ativa em atividades de grupo.

Recursos Materiais:

Livros ilustrados sobre o corpo humano e enciclopédias infantis.

Recursos Humanos:

Estagiária para apoiar a exploração dos materiais.

Procedimentos:

- Apresentei os livros ao grupo, destacando algumas imagens coloridas e informativas sobre o coração.
- Dividi as crianças em pequenos grupos, permitindo-lhes que explorassem os livros livremente.

- Estimulei que partilhassem as suas descobertas com os colegas, incentivando perguntas e reflexões sobre o tema.
- Facilitei momentos de discussão em grupo, onde cada criança teve a oportunidade de falar sobre o que aprendeu.

Indicadores da Avaliação:

- Está atenta durante a exploração dos livros
- Utiliza vocabulário relacionado com o corpo humano.
- Participa de forma ativa na exploração dos livros

Registo reflexivo: A atividade de exploração de livros ilustrados sobre o coração decorreu de forma positiva, promovendo o interesse e a curiosidade das crianças. A introdução dos livros e das pequenas leituras explicativas captou a atenção do grupo, estimulando perguntas pertinentes, como “Porque o coração bate mais rápido quando corremos?”. Este momento coletivo destacou-se como um ponto positivo, favorecendo a partilha de ideias e o diálogo entre as crianças, além de possibilitar aprendizagens significativas sobre o tema.

Como ponto positivo adicional, a transição para uma exploração autónoma dos livros permitiu que as crianças aprofundassem os seus interesses de forma personalizada, consolidando conhecimentos e formulando novas questões. No entanto, notei que algumas crianças precisaram de maior orientação inicial para saber como explorar os livros de forma mais significativa, o que pode ser melhorado em atividades futuras.

Em geral, a atividade revelou-se enriquecedora e alinhada com os interesses do grupo, reforçando a importância de integrar recursos visuais e momentos de exploração autónoma e coletiva para promover aprendizagens ativas e curiosidade.

Registro Fotográfico:



Figuras 1, 2 e 3. Exploração de livros. Fonte própria

Planificação 2

Planificação da 2ª atividade: "À Descoberta do Coração: Aprender com a Internet"	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Promover a utilização consciente e exploratória de recursos digitais.• Fomentar o pensamento crítico através da análise de informações.• Incentivar a comunicação de ideias e descobertas.	Recursos Materiais: <p>Portátil, ligação à internet, vídeos e textos simples.</p> Recursos Humanos: <p>Estagiária para orientar as crianças na pesquisa</p>
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">• Mostrei às crianças como pesquisar informações simples na internet utilizando palavras-chave.• Ajudei-as a explorar vídeos curtos e imagens sobre o coração, destacando elementos importantes.• Perguntei o que acharam mais interessante e incentivei que partilhassem as suas opiniões com os colegas.• Facilitei uma discussão sobre as informações encontradas e relacionei com outros aprendizados.	

Indicadores da Avaliação:

- Identifica informações relevantes sobre o coração.
- Comunica as descobertas de forma clara e organizada.
- Participa em discussões, formulando perguntas pertinentes.

Registo reflexivo:

A atividade de pesquisa na internet sobre o coração correu de forma positiva e demonstrou ser uma estratégia eficaz para complementar as aprendizagens do projeto. Os recursos visuais e interativos, como vídeos e esquemas animados, captaram o interesse das crianças e permitiram uma abordagem mais dinâmica ao tema. Durante a exploração, as crianças mostraram grande curiosidade e atenção aos elementos observados, como o som dos batimentos cardíacos e o movimento do sangue pelas veias e artérias, o que gerou conversas enriquecedoras.

Como ponto positivo, a atividade diversificou as fontes de aprendizagem, complementando experiências práticas e leituras realizadas anteriormente. Além disso, o entusiasmo demonstrado pelas crianças nos dias seguintes, ao quererem repetir a experiência, reforçou o impacto positivo da proposta na promoção da curiosidade e do envolvimento com o tema.

No entanto, notei que algumas crianças precisaram de apoio adicional para compreender certos conteúdos apresentados nos vídeos, o que pode ser ajustado em futuras atividades com uma maior mediação ou simplificação dos materiais. No geral, a atividade foi uma oportunidade significativa de aprendizagem, que favoreceu a participação ativa e o aprofundamento do tema de forma inovadora e motivadora.

Registo fotográfico:



Figura 4. Pesquisa na Internet. Fonte própria.

Planificação 3

Planificação da 3ª atividade: "Descobrir o Coração em 3D"	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Incentivar a curiosidade e a observação detalhada de modelos anatômicos.• Ampliar o vocabulário científico relacionado com o corpo humano.• Promover a participação ativa e a formulação de perguntas.	Recursos Materiais: <p>Modelo 3D do coração.</p> Recursos Humanos: <p>Educadora e estagiária.</p>
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">• Reuni as crianças em roda no tapete e apresentei o modelo 3D do coração, permitindo que o observassem de perto.• Fui explicando as partes principais e as suas funções de maneira simples e interativa.	

- Incentivei as crianças a fazerem perguntas e a partilharem o que perceberam ao explorar o modelo.
- Finalizei destacando como o coração trabalha para manter o corpo saudável.

Indicadores da Avaliação:

- Observa atentamente e identifica as partes do modelo anatómico do coração.
- Utiliza o vocabulário relacionado com o coração nas suas intervenções.
- Faz perguntas que demonstram interesse e compreensão do tema.

Registo reflexivo: A atividade com o modelo tridimensional do coração humano revelou-se uma experiência enriquecedora e envolvente para o grupo. A introdução do modelo em roda permitiu captar a atenção das crianças e estimular a curiosidade científica desde o início. A interação ativa com o modelo, incluindo a exploração tátil e visual, promoveu aprendizagens concretas e significativas, especialmente ao associar as observações às experiências anteriores, como os desenhos realizados em atividades anteriores.

As partilhas espontâneas, como “Eu pensei que o coração era como o da forma dos desenhos, mas este parece diferente” (Nota de campo nº 26 de dia 12 de novembro) e “No meu desenho, o coração era mais redondo... este parece mais comprido!” (Nota de campo nº 26 de dia 12 de novembro), evidenciaram a capacidade das crianças de refletirem criticamente e estabelecerem conexões entre os conhecimentos prévios e a nova experiência. Este momento também foi fundamental para introduzir

vocabulário específico, como “bombeia” e “circulação”, utilizando uma linguagem acessível e adaptada à faixa etária.

Como ponto positivo, a atividade promoveu não só aprendizagens individuais, mas também um espírito de colaboração e partilha, fortalecendo o interesse coletivo pelo tema. O entusiasmo demonstrado pelas crianças confirmou a eficácia do uso de materiais tridimensionais como estratégia para tornar o tema mais concreto e envolvente.

Um aspeto a considerar para atividades futuras será criar momentos adicionais para que as crianças possam explorar o modelo em pequenos grupos, promovendo ainda mais a interação e a personalização da aprendizagem. No geral, esta atividade destacou-se pelo seu carácter prático e pela forma como potenciou a curiosidade natural das crianças, contribuindo para aprendizagens significativas e duradouras.

Registo fotográfico:



Figuras 5 e 6. Coração 3D. Fonte própria.

Planificação 4

Planificação da 4ª atividade: "Modelar o Coração: Criatividade com as Mãos na Massa"	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Estimular a criatividade através da expressão plástica.• Consolidar aprendizagens sobre o coração de forma lúdica e prática.• Desenvolver a coordenação motora fina.	Recursos Materiais: <p>Farinha Água Azeite Sal Tinta vermelha</p> Recursos Humanos: <p>Educadora, Estagiária, Auxiliar</p>
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">• Preparei e distribui massa de modelar colorida para cada criança.• Incentivei as crianças a experimentarem criar o coração à sua maneira, explorando formas e texturas.• Perguntei a cada uma sobre a representação que fez e o que aprendeu enquanto criava.• Quem quis apresentou o seu trabalho.	
Indicadores da Avaliação:	

- Cria representações do coração utilizando os materiais fornecidos.
- Demonstra coordenação e criatividade no manuseio da massa.
- Partilha as suas criações e explica o que aprendeu.

Registo reflexivo: A atividade de modelagem do coração com massa de farinha revelou-se uma experiência altamente envolvente e significativa para o grupo. Ao combinar expressão artística e aprendizagem, permitiu que as crianças consolidassem os conhecimentos adquiridos sobre o coração de forma prática e lúdica. A reintrodução de imagens e modelos anteriormente explorados ajudou a inspirar as crianças, promovendo uma ligação entre as aprendizagens anteriores e a criação artística.

Como ponto positivo, a atividade destacou-se pela liberdade criativa oferecida às crianças, que puderam escolher entre representar o coração de forma realista, incluindo detalhes como veias e artérias, ou de forma simbólica, utilizando o formato clássico do coração. Este processo incentivou o diálogo e a troca de ideias, promovendo a colaboração entre o grupo.

A manipulação da massa permitiu ainda o desenvolvimento de competências motoras finas, como amassar, modelar e adicionar detalhes, o que contribuiu para o enriquecimento da experiência. O entusiasmo e o envolvimento demonstrados pelas crianças confirmaram o sucesso da proposta como uma forma prática e acessível de consolidar aprendizagens.

Registo fotográfico:



Figuras 7 e 8. Modelagem com massa de farinha. Fonte própria

Planificação 5

Planificação da 5ª atividade: "Perguntas e Criatividade: Vamos Preparar-nos para a Visita da Médica?"

Objetivos:

- Desenvolver a capacidade de trabalho em grupo.
- Incentivar a elaboração de perguntas como instrumento de aprendizagem.
- Promover a criatividade através da criação artística.

Recursos Materiais:

Tela, tintas, pincéis, lápis pastel, e perguntas preparadas pelas crianças.

Recursos Humanos:

- Estagiária para facilitar a discussão e orientar a criação da tela.

Procedimentos:

- Sentei-me com as crianças em roda e convidei-as a pensar nas perguntas do nosso projeto que gostariam de fazer à médica.
- Escrevi as perguntas sugeridas.
- Posteriormente sentei as crianças que quiseram participar nas mesas de trabalho.
- Distribui materiais como tintas, lápis a óleo e pincéis e sugeri que criassem uma tela decorativa para oferecer à médica.
- Fui incentivando as crianças a partilharem ideias enquanto pintavam, destacando como a colaboração torna o trabalho mais bonito.

- Mostrei o resultado às crianças e perguntei o que acharam da experiência.

Indicadores da Avaliação:

- Contribui para a formulação de perguntas pertinentes.
- Participa ativamente na decoração da tela.
- Partilha ideias e colabora com os colegas.

Registo reflexivo: A preparação para a visita da médica foi uma atividade dinâmica e colaborativa, que combinou curiosidade, criatividade e trabalho em equipa. Este momento permitiu que as crianças refletissem sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto e transformassem as suas dúvidas em perguntas pertinentes, como “Porque o coração faz ‘tum-tum’?” e “O que acontece se o coração parar?”. Esta etapa revelou-se um ponto positivo, evidenciando o envolvimento do grupo e a sua capacidade de formular questões relevantes.

A criação da tela decorativa, destinada a ser um presente para a médica, destacou-se como um momento de cooperação e expressão artística. A discussão entre as crianças sobre as cores e elementos a incluir reforçou o espírito de grupo, ao mesmo tempo que estimulou a criatividade e a tomada de decisões coletivas.

Como ponto a melhorar, poderia ter sido estruturado um momento final para que as crianças apresentassem a tela e as suas perguntas aos colegas, consolidando o trabalho desenvolvido e promovendo ainda mais a valorização das suas ideias.

No geral, a atividade foi muito bem recebida, com um forte envolvimento por parte do grupo. Este momento não só preparou as crianças para o encontro

com a médica, como também reforçou aprendizagens e promoveu competências sociais e criativas de forma significativa.

Registo fotográfico:



Figura 9. Tela para oferta à médica. Fonte própria

Planificação 6

Planificação da 6ª atividade: “Visita da Médica do centro de saúde”	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Ampliar o vocabulário científico relacionado ao corpo humano.• Promover a compreensão dos conceitos sobre o funcionamento do coração de forma lúdica e participativa.	Recursos Materiais: <p>Lista de perguntas preparadas pelas crianças previamente.</p> <p>Materiais demonstrativos que a médica possa trazer, como modelos anatómicos (ex.: coração, pulmões) ou imagens</p> Recursos Humanos: <ul style="list-style-type: none">• Médica convidada.• Educadora, estagiária e auxiliar para facilitar a organização e ajudar na mediação.
Procedimentos:	

- Recebi a médica junto com as crianças.
- Pedi às crianças que dessem as boas-vindas de forma especial.
- Facilitei o momento de perguntas e respostas, ajudando a médica a explicar conceitos de forma simples.
- Observei e incentivei que cada criança participasse com curiosidade.
- No final, entregámos a tela criada pelas crianças como forma de agradecimento.

Indicadores da Avaliação:

- Formula novas perguntas com base nas explicações recebidas.
- Demonstra compreensão dos conceitos apresentados.

Registo reflexivo: A visita da médica foi um momento altamente enriquecedor, que permitiu responder de forma prática e interativa às principais dúvidas levantadas pelas crianças durante o projeto sobre o coração. As questões previamente preparadas garantiram que todas as crianças pudessem participar ativamente, promovendo o envolvimento e a curiosidade do grupo. Um dos pontos altos da atividade foi a utilização do estetoscópio, que permitiu às crianças ouvir os seus próprios batimentos cardíacos. Este momento tornou as explicações sobre o funcionamento do coração mais concretas e emocionantes. Além disso, o uso de imagens, modelos anatómicos e diagramas simples facilitou a compreensão de conceitos complexos, como o percurso do sangue no corpo e o papel das cavidades do coração. Outro aspeto positivo foi a forma como a médica abordou as questões de forma acessível, respeitando o nível de entendimento das crianças e promovendo

aprendizagens significativas. A entrega da tela decorativa, feita pelas crianças, reforçou o espírito de gratidão e a valorização do trabalho em equipa.

Como ponto a melhorar, poderia ter havido um momento final para que as crianças partilhassem o que aprenderam durante a visita, consolidando os novos conhecimentos e promovendo a reflexão coletiva.

No geral, a atividade foi um sucesso, não apenas pela qualidade das explicações, mas também pelo entusiasmo e envolvimento das crianças. Esta experiência destacou-se como uma oportunidade valiosa de aprendizagem prática, que reforçou a curiosidade científica e o interesse pelo tema.

Registo fotográfico:



Figura 10. Entrega da tela à médica. Fonte própria

Planificação 7

Planificação da 7ª atividade: "O Ritmo do Coração: Vamos Ouvir e Contar"

Objetivos:

- Explorar a relação entre atividade física e batimentos cardíacos.
- Desenvolver habilidades matemáticas simples como contagem e comparação.
- Promover a participação ativa em atividades práticas.

Recursos Materiais:

Estetoscópio, cronómetro, folha para registo.

Recursos Humanos:

Estagiária para apoio na supervisão.

Procedimentos:

- Expliquei às crianças como identificar os batimentos cardíacos com o estetoscópio
- Pedi que se sentassem calmamente e que contassem os batimentos durante 12 segundos.

- Propus uma atividade física breve, como saltar ou correr, para que percebessem a diferença nos batimentos.
- Ajudei-as a repetirem a contagem após a atividade física e perguntei sobre o que sentiram.
- As crianças registaram os resultados numa tabela e discuti as observações feitas.

Indicadores da Avaliação:

- Conta e compara batimentos cardíacos
- Participa ativamente na atividade física proposta.
- Compara os resultados entre os diferentes estados (repouso e atividade).

Registo reflexivo: A atividade que visava explorar os batimentos cardíacos em repouso e após exercício não decorreu como planeado, evidenciando uma diferença entre o entusiasmo inicial e o desinteresse que surgiu em algumas etapas do processo. Apesar disso, houve momentos positivos e aprendizagens significativas a destacar.

O uso do estetoscópio foi recebido com grande entusiasmo, permitindo às crianças ouvir o som do próprio coração.

No entanto, o interesse do grupo diminuiu significativamente quando foi introduzido o processo de contar os batimentos cardíacos e registar os resultados na tabela. Apesar de alguns participantes seguirem as instruções, a maioria mostrou pouco envolvimento nesta etapa, o que impossibilitou a realização dos quatro dias de registo inicialmente planeados. Como

consequência, não foi possível avançar para a elaboração de um gráfico comparativo, comprometendo os objetivos finais da atividade.

Este resultado reflete a importância de adequar as expectativas e estratégias à faixa etária e aos interesses do grupo. No futuro, atividades semelhantes poderão ser ajustadas para incluir abordagens mais lúdicas e dinâmicas, como jogos ou representações visuais imediatas, que tornem o processo de recolha de dados mais apelativo.

Apesar das dificuldades, a atividade teve valor enquanto experiência inicial de exploração do ritmo cardíaco e ajudou a reforçar conceitos básicos sobre o impacto do movimento no coração. Este feedback é valioso para ajustar propostas futuras, promovendo um equilíbrio entre aprendizagem e interesse contínuo das crianças

Registo fotográfico:



Figuras 11 e 12. Ouvir e registar os batimentos cardíacos. Fonte própria

Planificação 8

Planificação da 8ª atividade: “Explorar um Coração Real, de um porco”	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Proporcionar uma experiência prática para consolidar aprendizagens sobre anatomia.• Estimular a observação e a formulação de perguntas.• Relacionar conceitos teóricos com a prática.	Recursos Materiais: <p>Coração de porco, luvas descartáveis, lupa, mesa protegida, bata</p> Recursos Humanos: <ul style="list-style-type: none">• Estagiária para conduzir a atividade.
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">• Preparei a mesa onde iria estar o coração de porco• Expliquei que o coração era proveniente de um talho, e que a carne do porco iria servir para alimentação• Sorteiei uma criança, das que queriam participar, para me ajudar com todos os procedimentos• Apresentei o coração e expliquei as regras de segurança (pois ia ser usada uma faca).• Mostrei as partes principais do órgão.• A criança que me auxiliou, abriu o coração ao meio.• Convidei as crianças a observar mais de perto com lupas e a fazer perguntas.• Algumas crianças quiseram tocar no coração dissecado.	

- Relacionei a observação prática aos conceitos que já havíamos aprendido.

Indicadores da Avaliação:

- Participa de forma ativa na observação do coração.
- Faz perguntas que demonstram curiosidade e compreensão.
- Relaciona as observações com os conhecimentos previamente adquiridos.

Registo reflexivo: A atividade com o coração real de porco foi uma experiência prática e altamente significativa, proporcionando às crianças uma oportunidade única de observar e explorar a estrutura deste órgão vital. O momento foi cuidadosamente planejado para garantir a segurança e o respeito pelas sensibilidades do grupo, o que contribuiu para o sucesso da atividade. O momento inicial em roda, onde foi explicado o contexto e a origem do coração, revelou-se essencial para tranquilizar as crianças e prepará-las para a exploração. Este cuidado refletiu-se na curiosidade e no envolvimento demonstrado ao longo da atividade. A escolha de sortear quem dissecaria o coração trouxe um elemento lúdico, com o A.M. a assumir a tarefa com entusiasmo e vestindo-se a rigor, o que reforçou o sentimento de participação do grupo.

As crianças demonstraram grande interesse ao tocar e observar o coração, com comentários como “Parece mais duro do que eu pensava” e “É maior do que o meu coração?”, evidenciando a curiosidade natural e a capacidade de relacionar a experiência prática com os conhecimentos adquiridos anteriormente. Apesar de não ser possível demonstrar o funcionamento do coração fisicamente, as observações visuais complementaram as aprendizagens de forma concreta e envolvente.

A atividade terminou de forma positiva, com o reforço dos hábitos de higiene durante a lavagem das mãos e a desinfecção do espaço. Como sugestão para

atividades futuras, poderia ser incluído um momento de desenho ou registo gráfico sobre o que as crianças observaram, consolidando ainda mais os conhecimentos adquiridos.

No geral, a atividade foi bem-sucedida, despertando fascínio e proporcionando aprendizagens significativas, ao mesmo tempo que reforçou o espírito investigativo e a ligação entre teoria e prática.

Registo fotográfico:



Figuras 13, 14 e 15. Explorar e Dissecar o coração de porco. Fonte própria

Planificação 9

Planificação da 9ª atividade: "Era Uma Vez o Corpo Humano – O Coração"

Objetivos:

- Facilitar a compreensão visual do funcionamento do coração.
- Promover o pensamento crítico através da análise do conteúdo visual.
- Estimular a formulação de perguntas e discussões.

Recursos Materiais:

Computador, episódio da série "Era Uma Vez o Corpo Humano – O Coração".

Recursos Humanos:

Estagiária

Procedimentos:

- Reuni as crianças, no tapete, em frente ao ecrã e expliquei o conteúdo do episódio antes de iniciá-lo.
- Pausei em momentos estratégicos para destacar informações importantes e responder às perguntas que surgiam.
- Perguntei o que entenderam até aquele momento e incentivei que relacionassem com atividades anteriores.
- Facilitei uma discussão ao final do vídeo, pedindo que partilhassem o que mais gostaram ou aprenderam.

Indicadores da Avaliação:

- Relaciona o conteúdo do vídeo com os conhecimentos já adquiridos.

- Formula perguntas durante ou após a apresentação do vídeo.
- Participa na discussão final partilhando ideias e reflexões.

Registo reflexivo: A atividade com o episódio *"Era Uma Vez o Corpo Humano"* foi uma abordagem envolvente e eficaz para complementar as aprendizagens sobre o coração e o sistema circulatório. As pausas estratégicas durante o vídeo permitiram aprofundar os conhecimentos e promover a interação, com as crianças a partilharem ativamente as suas ideias e a relacionarem o que viam com aprendizagens anteriores.

A conversa reflexiva no final consolidou os conceitos explorados, reforçando o interesse e a compreensão do grupo. Como melhoria, poderia ter sido acrescentado um momento prático, como um desenho ou esquema, para fixar os conhecimentos de forma criativa.

No geral, a atividade foi bem-recebida, tornando a aprendizagem acessível e significativa através de uma abordagem visual e interativa.

Registo fotográfico:



Figura 16. Visualização do episódio "Era uma vez o corpo humano – O Coração". Fonte própria

Planificação 10

Planificação da 10ª atividade: "Brinca a reanimar"	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Ensinar às crianças os passos básicos do suporte básico de vida de forma lúdica e acessível.• Incentivar a interiorização de conhecimentos importantes através da música.• Promover a participação dos pais na dinâmica da sala, fortalecendo a relação família-escola.	Recursos Materiais: <p>Música "Brincar a reanimar"</p> <p>Bonecos ou peluches para a prática das compressões cardíacas.</p> <p>Coluna para reproduzir o áudio.</p> Recursos Humanos: <ul style="list-style-type: none">• Pais da criança (enfermeiros), que orientaram a atividade.• Educadora e estagiária para apoio logístico e mediação.
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">• Os pais apresentaram-se e explicaram, de forma simples, a importância de saber o que fazer em situações de emergência.• Fizeram perguntas para captar a atenção, como: "Sabem quem podemos chamar quando alguém precisa de ajuda?"• Mostraram a música "Brincar a reanimar", explicando que a canção ensina os passos básicos para ajudar alguém em apuros.	

- Incentivaram as crianças a cantar e acompanhar a letra da música com gestos e movimentos simples.
- Os pais demonstraram, de forma clara, como seguir os passos descritos na canção (ex.: chamar ajuda, verificar se a pessoa responde e começar compressões).
- Utilizaram um peluche ou boneco para mostrar como fazer as compressões, sempre ao ritmo da música.
- As crianças foram convidadas a praticar as compressões num peluche ou almofada, sempre com apoio dos pais e da equipa educativa.
- Incentivaram cada criança a cantar enquanto fazia os movimentos, para associar a letra à ação.
- No final, os pais responderam às perguntas das crianças, reforçando os passos mais importantes.
- Reproduziram novamente a canção para que as crianças pudessem dançar e fixar o que aprenderam.

Indicadores da Avaliação:

- Demonstra curiosidade e atenção durante a apresentação.
- Participa ativamente nas práticas ao ritmo da música.
- Recorda e associa os passos do suporte básico de vida com a letra da canção.

Registo reflexivo: A atividade sobre suporte básico de vida (SBV), realizada com a colaboração dos pais de uma criança, foi muito positiva, proporcionando aprendizagens práticas e fortalecendo a relação entre família e escola. A introdução da música *“Brincar a reanimar”* foi um recurso envolvente, que captou a atenção das crianças e facilitou a memorização dos passos básicos do SBV.

A utilização de peluches para praticar compressões cardíacas ao ritmo da música promoveu um momento lúdico e participativo, marcado por entusiasmo e envolvimento ativo do grupo. A interação com os pais, que responderam às perguntas das crianças e reforçaram os conceitos aprendidos, acrescentou valor à atividade.

Como ponto de melhoria, poderia ser incluído um momento final de desenho ou registo gráfico, onde as crianças ilustrassem os passos aprendidos, consolidando ainda mais os conhecimentos.

No geral, a atividade destacou-se pela sua abordagem prática e colaborativa, promovendo aprendizagens significativas de forma acessível e envolvente, e reforçando a importância de envolver as famílias no contexto escolar.

Registo fotográfico:



Figura 17 “Brincar a Reanimar”. Fonte própria

Planificação 11

Planificação da 11ª atividade: "Brinca a reanimar"	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Consolidar aprendizagens sobre o funcionamento do coração e o corpo humano.• Promover o desenvolvimento de competências de comunicação e pensamento crítico.• Estimular a criatividade e a colaboração entre as crianças através da simulação de um evento real.	Recursos Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Microfone (pode ser de brinquedo ou improvisado).• Cartazes com desenhos, esquemas ou informações sobre o coração• Bancada para os "cientistas".• Câmera ou telemóvel para registar a "conferência de imprensa".• Blocos de notas e lápis para os "jornalistas". Recursos Humanos: <ul style="list-style-type: none">• Educadora e estagiária para mediação.• Crianças participantes, divididas em dois grupos (jornalistas e cientistas).
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">• As crianças participaram na montagem do cenário da conferência de imprensa, ajudando a organizar a mesa dos cientistas, os cartazes ilustrativos e a disposição das cadeiras para os jornalistas.	

- Os "cientistas" receberam batatas e materiais (ex.: desenhos e maquetes do coração) para apoiar as suas explicações.
- Os "jornalistas" prepararam os seus cartões de perguntas, criadas previamente em conjunto.
- A estagiária relembrou a dinâmica, destacando que os "cientistas" iriam apresentar o que aprenderam sobre o coração e responder às perguntas dos "jornalistas".
- Incentivou os jornalistas a fazerem perguntas curiosas e os cientistas a explicarem de forma clara e criativa.
- O grupo de cientistas apresentou os seus conhecimentos, utilizando os desenhos e maquetes como apoio visual.
- Após a apresentação, os jornalistas fizeram as perguntas previamente preparadas e criaram outras espontaneamente durante a conferência.
- Os cientistas responderam às questões, partilhando informações aprendidas ao longo do projeto.
- No final, os jornalistas fizeram um "resumo" das descobertas em voz alta, como se estivessem a reportar as notícias para uma plateia.
- O momento foi gravado para que as crianças pudessem rever e partilhar com as famílias.

Indicadores da Avaliação:

- Demonstra capacidade de explicar conceitos aprendidos de forma clara e estruturada (cientistas).
- Formula perguntas pertinentes e demonstra interesse em obter mais informações (jornalistas).
- Participa ativamente na criação do cenário e na simulação da conferência.

Registo reflexivo: A atividade de divulgação, realizada no formato de uma conferência de imprensa, foi um momento intencionalmente planeado para consolidar aprendizagens e promover a partilha do trabalho desenvolvido ao

longo do projeto. O envolvimento ativo das crianças na organização e apresentação foi um dos pontos altos, permitindo-lhes demonstrar autonomia, colaboração e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Os papéis de "cientistas" e "jornalistas" incentivaram as crianças a utilizar o vocabulário técnico, como "aurículas", "ventrículos" e "circulação sanguínea", enquanto desenvolviam competências de comunicação e reflexão crítica. A utilização de recursos visuais, como cartazes, maquetes e desenhos, reforçou as explicações e tornou a apresentação mais dinâmica.

A gravação em vídeo permitiu documentar a atividade, valorizando o trabalho das crianças e promovendo o envolvimento das famílias e da comunidade educativa. Como sugestão, poderia ser incluído um momento final de partilha das reflexões das crianças sobre a experiência, consolidando ainda mais as aprendizagens.

No geral, a atividade destacou-se pelo seu caráter participativo e celebrativo, promovendo aprendizagens significativas e evidenciando o impacto de uma abordagem intencional e centrada na criança no desenvolvimento integral.

Registo fotográfico:



Figuras 18 e 19 Conferência de imprensa. Fonte própria

3. REFLEXÕES

| ' ' | | ' ' |

Reflexão 1

Após cinco semanas de estágio, faço a minha primeira reflexão sobre esta experiência. Devo salientar que estou a estagiar numa sala de pré-escolar com crianças dos 2 aos 6 anos, embora só haja uma criança de 2 anos e uma de 6 anos. A educadora da sala segue o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) e faz uso de algumas abordagens inspiradas no Reggio Emilia, explorando amplamente o potencial da arte nas aprendizagens das crianças. O facto de a educadora trabalhar com o modelo do MEM despertou em mim um grande interesse, pois, até agora, nos contextos em que estive, tanto em estágios como em experiências profissionais, as abordagens foram mais tradicionais. Neste ambiente, vejo uma oportunidade para desafiar as minhas capacidades, aprender diretamente com uma prática pedagógica baseada nos princípios do MEM e enriquecer o meu desenvolvimento como educadora.

A equipa da sala é composta pela educadora e uma auxiliar. Fui muito bem acolhida e, desde o primeiro dia, incluíram-me nas tarefas. Contudo, por ser um contexto completamente diferente de tudo o que estava habituada, senti-me um pouco insegura. Nestes dias, a educadora A. fez questão de me explicar as dinâmicas da sala, mostrando-me a agenda mensal logo no meu primeiro dia de estágio e disponibilizando-se para me enviar por email.

A minha principal preocupação nestas semanas foi conhecer cada criança e criar uma relação empática com elas.

“A M. L. chegou com birra. A mãe passou-me algumas informações, dizendo que ela não quis colocar os ganchos. Peguei-a ao colo para a acalmar, fomos ver o recreio.” (Nota de campo nº 14 de dia 21 de outubro.)

A empatia não é, apenas uma habilidade socioemocional, mas também uma competência cognitiva. O que a distingue de outras formas de perspectiva é que incorpora tanto processos emocionais como cognitivos ou intelectuais. Portugal (2012) acrescenta que tanto os bebés como as crianças requerem uma considerável atenção às suas necessidades, sejam elas físicas ou psicológicas. Esta afirmação realça a importância de estabelecer uma relação de confiança entre a criança e um adulto, proporcionando oportunidades para interações com outras crianças e garantindo a cada criança a liberdade de explorar e descobrir o mundo num ambiente seguro e saudável.

A partir da reflexão sobre a autora, percebo que é essencial que eu me familiarize com as características individuais de cada criança e procure formas de atender às suas necessidades. Por isso, nos primeiros dias, dediquei-me a estabelecer vínculos com elas. Portugal (2017) argumenta que o estabelecimento de relações afetivas estáveis, reconfortantes e respeitadas entre adultos e crianças facilita uma experiência de bem-estar para as crianças, tornando-as mais recetivas para interagir com os seus pares e com o mundo. É durante esses momentos de interação educativa entre adulto e criança que se proporcionam oportunidades ideais para aprendizagens significativas.

Na sala onde estou a realizar o estágio, considero que o ambiente é muito enriquecedor, com bastantes equipamentos e materiais que estimulam a curiosidade e a criatividade das crianças. Concordo plenamente com Portugal (2012) quando sublinha a importância de conceder às crianças a liberdade de explorar e descobrir o mundo que as rodeia, pois é através dessa exploração ativa que elas aprendem e se desenvolvem.

No meu último estágio, uma das questões que mais me chamou a atenção foi a falta de “espaço” para as contribuições das crianças no planeamento das atividades. Havia pouco incentivo para que expressassem as suas ideias, interesses e curiosidades. As atividades eram trazidas de fora para dentro da sala, em vez de emergirem das experiências e necessidades das próprias crianças. Neste contexto, percebi que o papel da educadora era central e predominante, sendo ela a principal responsável por conduzir as atividades, transmitir o conhecimento e manter a ordem na sala.

Neste estágio atual, contudo, encontro uma abordagem completamente diferente, onde as crianças assumem um papel ativo na sua educação. Aqui, elas são incentivadas a contribuir para o planeamento das atividades, a expressar os seus interesses e a participar nas decisões que moldam o seu próprio percurso de aprendizagem. Conforme se pode verificar na seguinte nota de campo:

“A educadora começou a ler o diário e perguntou o que achavam da semana, se queriam fazer algo para a próxima. O F. A. respondeu que gostaria de fazer massa, e foi realizada uma votação para escolher a cor da massa.” (Nota de campo nº 13 de dia 18 de outubro.)

Vejo-as como agentes do seu desenvolvimento, com espaço para explorar, experimentar e dar voz às suas ideias. Além disso, enquanto futura educadora de

infância e como defende, também Niza (2013), devo provocar uma atitude crítica e promover um clima de livre expressão, estimulando a autonomia e a responsabilização de cada criança do grupo. Este ambiente não só valoriza a autonomia das crianças, como promove uma aprendizagem que é construída a partir das suas próprias vivências e curiosidades.

Refletindo sobre estas primeiras semanas, percebo o impacto profundo que este estágio tem tido no meu crescimento como futura educadora. A prática pedagógica orientada pelo MEM desafia-me a ser mais flexível, a ouvir mais as crianças e a valorizar as suas contribuições no processo de aprendizagem. É uma experiência transformadora, que me leva a questionar a minha própria prática e a reconhecer a importância de um ambiente que promove o respeito mútuo, a colaboração e a aprendizagem participativa. Esta etapa de estágio está a permitir-me consolidar competências essenciais e a construir uma visão mais holística e humanista da educação infantil.

Reflexão 2

Na presente reflexão irei incidir sobre a importância da inclusão das famílias no dia a dia do jardim de infância. A família é amplamente reconhecida como o primeiro e principal contexto de socialização das crianças, sendo fundamental a articulação entre este ambiente e o contexto educativo (Sarmiento & Carvalho, 2017). A continuidade entre o ambiente familiar e o espaço educativo é essencial para promover o desenvolvimento pleno das crianças, o que exige uma comunicação aberta e eficaz entre os agentes educativos e as famílias (Post & Hohmann, 2011). Essa articulação permite que ambos os contextos contribuam mutuamente para o bem-estar das crianças, garantindo que as suas necessidades emocionais, sociais e educativas sejam atendidas de forma integrada. (Araújo & Monteiro, 2017).

Fuertes et al. (2018) destacam que as interações entre educadores e famílias são complementares e desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Os educadores tendem a adotar abordagens colaborativas, promovendo a autonomia das crianças, enquanto os pais frequentemente utilizam abordagens mais direcionadas, baseadas em instruções e observação. Esta complementaridade reforça a importância de uma colaboração efetiva entre os dois contextos para garantir que as crianças tenham oportunidades de aprendizagem diversificadas e enriquecedoras.

Nesta linha de pensamentos, é de destacar que, no decorrer destas últimas semanas de estágio, pude observar uma aproximação significativa entre os dois microssistemas, o familiar e o educativo. O período inicial do dia revela-se essencial para estabelecer um ambiente de confiança e segurança tanto para as crianças como para os seus familiares. *“Hoje foi dia de integração de uma menina nova na sala. A menina estava muito chorosa, visivelmente desconfortável com a nova situação. Para ajudar na sua adaptação, a mãe permaneceu com ela na sala durante algum tempo, inclusive durante o momento de contar histórias no tapete. A mãe sentou-se na roda junto com a filha, o que ajudou a menina a sentir-se mais segura.”* (Nota de campo nº 6, 8 de outubro de 2024)

A organização socioeducativa desempenha um papel fundamental ao abrir as portas às famílias, permitindo-lhes não apenas deixar o/a educando/a, mas também

participar, ainda que brevemente, no espaço educativo, entrando na sala, onde ocorre o acolhimento. Esta prática demonstra uma sensibilidade às necessidades emocionais das crianças, pois respeita os seus ritmos individuais, permitindo-lhes sentirem-se tranquilas ao iniciar o dia. Além disso, este momento proporciona uma oportunidade valiosa de interação entre os educadores e as famílias, permitindo a partilha de informações relevantes sobre o bem-estar das crianças ou sobre acontecimentos do quotidiano familiar. Essas trocas não só fortalecem a relação entre os dois contextos, como também promovem um ambiente de colaboração e continuidade educativa, que é essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

A inclusão das famílias no quotidiano do jardim de infância permite construir relações de confiança entre educadores e responsáveis, reforçando a ligação entre os dois principais contextos de socialização das crianças. Como descrito no modelo Touchpoints, o foco na interação colaborativa entre profissionais e familiares promove um ambiente de respeito e apoio mútuo, que é essencial para o desenvolvimento integral das crianças (Percy et al., 2002). Este modelo sublinha a importância de valorizar o papel das famílias na compreensão e interpretação das necessidades e comportamentos das crianças, criando uma relação onde os cuidadores se sentem reconhecidos e envolvidos no processo educativo. Deste modo, práticas como a partilha de observações e reflexões sobre o desenvolvimento infantil tornam-se ferramentas cruciais para criar uma continuidade entre os contextos familiar e educativo.

Ainda no que se refere ao acolhimento, importa referir que alguns dos/as encarregados/as de educação da sala na qual estou a realizar a PPS II me procuram na altura de deixar o/a educando/a para me transmitirem algumas informações, quando a educadora está com outras tarefas. *“O pai do M. entrou na sala e disse: “Bom dia, Mónica. Deixo o M. com o casaco. Ou posso tirá-lo?”* (Nota de campo nº 11, 16 de outubro de 2024)

Para além do acolhimento, é igualmente essencial promover o envolvimento ativo das famílias em outros momentos do dia a dia da creche ou jardim de infância, reconhecendo o valor que a sua participação traz ao processo educativo. Este envolvimento não se limita a ocasiões pontuais, mas deve ser integrado de forma contínua nas dinâmicas pedagógicas. *“Às quartas-feiras, devido ao projeto de literatura e literacia “Cartola dos Livros”, as crianças levam para casa livros da biblioteca da*

escola, juntamente com uma folha de registo onde anotam informações sobre os livros lidos, com o apoio das famílias. Hoje, em grande grupo, a educadora partilhou as folhas de registo preenchidas por cada criança que participou nesta atividade.” (Nota de campo nº 7, 9 de outubro de 2024)

Os profissionais da educação assumem, assim, um papel crucial ao criar oportunidades e incentivar os familiares a contribuírem "com os seus saberes" (Conselho Nacional de Educação, 2011, p. 21), enriquecendo as experiências das crianças e promovendo uma verdadeira parceria educativa.

A participação das famílias pode assumir diversas formas, desde atividades simples, como contar uma história ou realizar oficinas, até momentos mais significativos, como colaborar em projetos pedagógicos ou eventos comemorativos. Estas iniciativas não apenas permitem que os familiares compartilhem conhecimentos, habilidades ou tradições culturais, mas também fortalecem o vínculo emocional das crianças com o contexto educativo. Para os pequenos, a presença ativa dos seus familiares é um fator tranquilizador, que reforça o sentido de pertença e cria uma ponte emocional entre os dois principais contextos da sua vida: a casa e a escola. (Post & Hohmann, 2011)

Além disso, o envolvimento das famílias é uma oportunidade para os profissionais conhecerem melhor os interesses, expectativas e contextos das crianças, o que pode ser integrado na planificação e no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A inclusão das famílias no dia a dia do jardim de infância é uma prática que beneficia significativamente o desenvolvimento das crianças, promovendo uma interação rica entre os contextos familiar e educativo. Conforme discutido por Tyler e Horner (2007), no modelo Touchpoints, a colaboração entre profissionais e famílias é essencial para criar uma base sólida de apoio emocional e social. Este modelo sugere que a valorização das interações entre família e educadores pode levar a um ambiente educativo mais coeso e enriquecedor, no qual as crianças se sentem compreendidas e apoiadas, contribuindo para uma educação mais integrada e significativa.

Ao estabelecerem uma relação de proximidade com os familiares, os educadores ampliam a sua compreensão sobre as necessidades das crianças e conseguem ajustar as práticas educativas de forma mais individualizada e significativa. Assim, a presença dos familiares no ambiente educativo torna-se uma ferramenta poderosa não apenas

para apoiar o desenvolvimento das crianças, mas também para criar uma comunidade educativa mais coesa, colaborativa e enriquecedora.

No exercício da minha futura prática profissional, pretendo promover ativamente a participação dos pais e outros familiares, valorizando a sua disponibilidade e entusiasmo para contribuir com momentos significativos na vida das crianças. Reconheço que o envolvimento das famílias enriquece o ambiente educativo, fortalece a ligação entre os contextos familiar e escolar e promove uma continuidade essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Para alcançar este objetivo, esforçar-me-ei por criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde os familiares se sintam valorizados e incentivados a participar em diversas iniciativas.

No entanto, tenho consciência de que nem sempre os horários laborais dos pais ou encarregados de educação permitem uma participação ativa na vida do jardim de infância. Esta limitação requer que as práticas educativas sejam adaptadas, de forma a incluir estratégias que mantenham as famílias informadas e envolvidas, mesmo que à distância. Nesse sentido, considero essencial a implementação de ferramentas como planos semanais/mensais afixados na porta de cada sala. Este instrumento simples, mas eficaz, permite que os familiares tomem conhecimento do trabalho desenvolvido com o grupo, mesmo nos breves momentos de entrada ou saída, criando uma ponte entre os dois contextos e fortalecendo o vínculo com a instituição.

Assim, enquanto futura profissional, comprometo-me a implementar estratégias que fomentem essa ligação e a adotar uma postura colaborativa, baseada na confiança e no respeito mútuo, como defendido por Post e Hohmann (2011). Este constante "dar-e-receber" entre os agentes educativos e as famílias deve ter sempre como foco principal os interesses e as necessidades das crianças, garantindo uma educação de qualidade que valorize a individualidade de cada uma e o seu contexto familiar. Dessa forma, pretendo criar um ambiente educativo enriquecedor e inclusivo, que valorize a colaboração e o contributo das famílias como um elemento central para o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças.

Reflexão 3

Após cerca de oito semanas de prática profissional supervisionada (PPS II), considerei pertinente refletir sobre o modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante e pela instituição. Embora o Movimento da Escola Moderna (MEM) seja a principal referência, após conversa informal com a educadora, percebi que esta não se rege exclusivamente por este modelo, integrando também elementos das abordagens de Reggio Emilia, sobretudo no âmbito das artes.

Em primeiro lugar, considero essencial compreender o modelo pedagógico para uma prática eficaz, aprofundando a sua fundamentação teórica e explorando as diversas possibilidades de trabalho que este pode proporcionar. Sendo o MEM um modelo com o qual nunca havia trabalhado e que me desperta ainda algumas dúvidas e curiosidades. Dado o meu interesse e vontade de aprofundar o meu conhecimento sobre o MEM por me identificar com o mesmo, inscrevi-me numa formação acreditada sobre este modelo, com o objetivo de compreender melhor os seus princípios e práticas e, assim, enriquecer a minha intervenção educativa.

No desenvolvimento da minha prática pedagógica, e fundamentando-me nas ideias do Movimento da Escola Moderna (MEM), é essencial considerar a instituição educativa como um espaço que promove práticas de cooperação e solidariedade, essenciais para a vivência democrática (Niza, 2013). Este princípio não apenas valoriza a participação ativa das crianças no ambiente escolar, mas também promove o desenvolvimento de competências sociais e cidadãs que as conectam ao mundo social que as envolve. Dessa forma, reforça-se a ideia de que a instituição educativa deve ser um lugar onde as crianças aprendem a exercer a sua cidadania de forma democrática, promovendo interações baseadas no respeito mútuo e na colaboração.

Além disso, este princípio está em plena consonância com o objetivo central do currículo pré-escolar, que procura integrar a instituição no meio cultural e social da comunidade envolvente (Folque, 2014). Assim, o espaço educativo é pensado não apenas como um local de transmissão de saberes, mas como um laboratório vivo onde a cultura, as práticas sociais e os valores democráticos são construídos e vividos em conjunto. Este modelo pedagógico, ao colocar a criança no centro do processo educativo, fomenta a sua capacidade de agir de forma autónoma e reflexiva, sendo um

agente ativo na construção do seu conhecimento e no fortalecimento das relações interpessoais.

Assim, enquanto futura educadora de infância, é essencial adotar uma postura de apoio individualizado para com cada criança, respeitando as suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Simultaneamente, devo promover um clima de cooperação e entajuda no grupo, incentivando gradualmente as crianças a serem solidárias umas com as outras. Este ambiente não só fortalece as relações interpessoais no contexto da sala de atividades, mas também fomenta atitudes de respeito e empatia que, no futuro, poderão ser aplicadas nas interações com outros agentes do seu cotidiano.

De acordo com Niza (2013), é igualmente fundamental provocar uma atitude crítica no grupo, valorizando a expressão livre de ideias e sentimentos, enquanto se estimula a autonomia e a responsabilização de cada criança. Este equilíbrio entre a individualidade e a coletividade é essencial para a construção de uma comunidade de aprendizagem democrática, onde as crianças desenvolvem competências sociais e emocionais de forma ativa e consciente.

Nesse sentido, a organização e a atribuição de tarefas desempenham um papel central. Ao envolver as crianças em atividades que promovam a responsabilidade, o respeito pelas regras do grupo e a resolução de problemas, é possível criar oportunidades significativas para o exercício da autonomia e para o fortalecimento do espírito de cooperação. “Eu e o D somos as responsáveis podemos ir já colocar as cadeiras para o almoço e ir buscar a fruta?” (Nota de campo nº 30 dia 19 de novembro de 24)

Estas experiências ajudam as crianças a compreender a importância das suas ações no contexto coletivo, preparando-as para participarem, de forma ativa e crítica, na sociedade em que estão inseridas, o que Niza chama de uma cidadania democrática ativa.

Outro pormenor de destaque do modelo, como nos diz Folque (2014), diz respeito à organização do grupo, com crianças de diferentes idades e capacidades. Essa abordagem promove não apenas a inclusão, mas também a aprendizagem colaborativa, onde as crianças mais velhas ou com maior autonomia têm a oportunidade de assumir papéis de liderança ou de mediação, enquanto as mais novas ou menos

experientes beneficiam do apoio dos colegas e da observação de exemplos concretos. Essa dinâmica foi observada, por exemplo, na reunião de conselho documentada na nota de campo nº 4, onde uma criança mais velha explicou aos colegas mais novos o funcionamento do conselho e a importância de registrar informações no diário de turma.

“A educadora anunciou que haveria uma reunião de conselho de turma e perguntou se algum dos meninos mais velhos conseguia explicar aos mais novos o que era uma reunião de conselho. O V. respondeu: “Falamos do que gostamos e do que não gostamos.” A educadora fez uma nova pergunta, “onde essas informações eram registradas”, e o V. respondeu: “No diário de turma.” (nota de campo nº 4 de 4 de outubro de 24)

Segundo Lopes da Silva et al. (2016), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definem que o papel do educador é apoiar as crianças na cooperação mútua, promovendo um ambiente onde cada criança possa expandir a sua consciência enquanto aprendente através da partilha e interação com os seus pares. Este enfoque valoriza a heterogeneidade dos grupos, que se torna um elemento enriquecedor para a aprendizagem social e cognitiva. Neste sentido, como refere Folque (2014), esta dinâmica permite criar uma zona de capacitação que ultrapassa aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, beneficiando do apoio e encorajamento dos outros, sejam crianças ou adultos.

No contexto prático, a observação em situações reais de sala ilustra bem estas orientações. Por exemplo, durante uma atividade no tapete, após algum tempo de exploração dos livros, a educadora promoveu a participação ativa e a autonomia do grupo ao perguntar: “Estamos há muito tempo no tapete, acham que ainda conseguem ouvir uma história?” Algumas crianças responderam afirmativamente, enquanto outras disseram que não. Face à diversidade de opiniões, a educadora sugeriu: “Vamos votar” (Nota de campo nº 8, de 11 de outubro). Esta abordagem não só valoriza a opinião individual das crianças, como também fomenta a cooperação e a construção de uma solução coletiva.

Outra situação que reforça a relevância da heterogeneidade e da colaboração entre pares ocorreu durante a construção de um puzzle. “A J.B foi ajudar a M. L e o B a fazer um puzzle, pois estavam com dificuldades.” (Nota de campo nº 12, de 16 de outubro). Este comportamento demonstra a forma como a interação entre crianças com

diferentes capacidades promove aprendizagens significativas, tanto no domínio social como no cognitivo.

Assim, a prática pedagógica fundamentada nos princípios das OCEPE evidencia como o apoio e o encorajamento, seja por parte do educador ou dos próprios pares, criam condições para uma aprendizagem mais rica e colaborativa, respeitando o ritmo e a individualidade de cada criança, enquanto se promove a construção de uma comunidade de aprendizagem.

No Movimento da Escola Moderna (MEM), planeamento e avaliação estão interligados, com a avaliação sendo vista como um processo orientado para a aprendizagem e não apenas como uma forma de medir resultados (Lopes da Silva et al., 2016). Neste contexto, destacam-se práticas como a avaliação do dia, onde as crianças refletem sobre o que foi feito, e as reuniões de conselho, que promovem aprendizagens em grande grupo e ajudam na implementação de regras no quotidiano.

Para facilitar a organização e a autonomia das crianças, o MEM utiliza os chamados "instrumentos de regulação", que funcionam como suportes visuais e práticos para lembrar responsabilidades e promover a confiança no cumprimento de tarefas. Este ambiente organizado incentiva a cooperação, o diálogo e a tomada de decisões em grupo, permitindo às crianças instituírem e seguirem regras de convivência, como descrito por Folque (2014).

Além disso, o MEM valoriza o tempo lúdico, que fomenta a curiosidade e a descoberta. Quando surgem perguntas complexas que não podem ser respondidas de imediato, entram em cena os projetos, considerados uma alternativa à educação meramente escolarizada. Estes promovem o desenvolvimento intelectual de crianças e educadores (Niza, 2013) e podem assumir diferentes formatos: projetos de intervenção na comunidade, investigações para responder a perguntas, ou produções concretas (Folque, 2014). Neste processo, o educador desempenha o papel de mediador, orientando e propondo ideias que enriquecem o trabalho das crianças. Vivenciei essa experiência, com o desenvolvimento do projeto "Como é que o coração faz tum-tum", no âmbito da unidade curricular CDEI, uma experiência que permitiu fomentar não só esse lado lúdico valorizado pelo MEM, mas a curiosidade, o pensamento crítico e a descoberta. Este modelo pedagógico está fortemente ligado à metodologia de trabalho de projeto, que, como destaca Morin (citado por Vasconcelos et al., 2012), favorece uma

abordagem transdisciplinar, especialmente na formação pessoal e social, áreas fundamentais para o MEM.

O MEM possui, assim, três finalidades formativas principais: a iniciação a práticas democráticas, a reinstauração de valores sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1992).

Enquanto futura educadora, acredito que a prática pedagógica deve refletir uma abordagem holística e inclusiva, centrada nas crianças e no seu potencial único. Inspirada pelos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM) e enriquecida pelas aprendizagens obtidas durante o estágio, proponho-me a cultivar um ambiente educativo que valorize a participação ativa, a autonomia e a cooperação. Reconheço a importância de integrar diferentes abordagens pedagógicas, como as influências de Reggio Emilia, para diversificar e enriquecer as experiências das crianças, especialmente na expressão artística e no pensamento criativo. Acredito que, ao promover uma vivência democrática, respeitando os interesses e ritmos de cada criança, estarei a contribuir para a formação de cidadãos críticos, empáticos e participativos, capazes de agir com responsabilidade no seu contexto social. Este compromisso traduz-se numa prática reflexiva e na constante procura de melhorar o meu papel como mediadora e facilitadora de aprendizagens significativas.

Reflexão 4

Esta semana de estágio decidi refletir sobre a relação entre o educador e a criança, um dos pilares fundamentais da educação de infância. Esta temática despertou a minha atenção devido à sua relevância no desenvolvimento integral das crianças, influenciando o seu bem-estar emocional, social e cognitivo. Ao longo desta reflexão, procuro explorar como esta relação se constrói no dia a dia educativo, fundamentando-me em teorias pedagógicas, práticas observadas na sala e exemplos concretos vivenciados durante o estágio.

Ao refletir sobre o vínculo emocional na relação adulto-criança, percebo que ele não se limita a oferecer segurança, mas também fomenta um sentido de pertença essencial para o desenvolvimento integral da criança. Durante o estágio, observei como a presença constante e atenta da educadora, e dos adultos de referência, proporcionava às crianças um espaço onde podiam ser elas mesmas, explorando com liberdade e confiança. Este vínculo é construído através de gestos simples, como um olhar acolhedor, palavras de encorajamento ou mesmo o envolvimento ativo em brincadeiras. Senti que estas ações criam uma base de confiança mútua, onde a criança se sente reconhecida e valorizada como indivíduo.

A literatura enfatiza que a qualidade da relação adulto-criança influencia diretamente o bem-estar e o desenvolvimento da criança. Bowlby (1982), ao apresentar a teoria do apego, destaca a importância dos vínculos afetivos seguros para o desenvolvimento emocional e social. No contexto pré-escolar, estes vínculos são transferidos do ambiente familiar para a escola, onde o educador assume um papel fundamental como figura de referência. A criança que se sente segura na presença do educador tem maior propensão a explorar o ambiente, experimentar novas atividades e estabelecer relações com os pares.

Esta dinâmica foi evidente numa interação observada na sala, onde uma menina nova, visivelmente desconfortável com a sua entrada no grupo, se sentiu mais segura ao participar numa atividade lúdica conduzida pela educadora, que incluiu todas as crianças na preparação de uma sopa imaginária. Ao envolver a nova criança na tarefa de ajudar a distribuir a sopa, a educadora promoveu não só a sua integração como também reforçou a confiança da criança

“A história que hoje foi contada, falava sobre "A Melhor Sopa do Mundo". Para tornar a experiência mais interativa, a educadora pediu a uma menina que fosse à casinha buscar uma panelinha, representando a panela da sopa. Em seguida, envolveu todas as crianças, pedindo-lhes para "cortarem" legumes imaginários, como se estivessem a preparar a sopa. No final, com a ajuda de uma concha de sopa, a educadora fingiu servir sopa numa tigela imaginária que cada criança tinha nas mãos. A menina nova, que estava ainda a adaptar-se ao grupo, pediu à educadora para a ajudar a distribuir a sopa. A educadora concordou.” (Nota de campo nº 6 de dia 8 de outubro de 2024).

Enquanto futura educadora, questiono-me frequentemente sobre o meu papel na construção destes vínculos. Sinto que será essencial desenvolver uma postura acolhedora e responsiva, criando oportunidades de diálogo e escuta atenta. Durante o estágio, ao observar as interações da educadora com as crianças, senti-me inspirada a praticar uma comunicação mais intencional, especialmente em momentos de conflito ou insegurança. Foi revelador perceber que, ao ajudar as crianças a superar desafios emocionais, não só estou a facilitar o seu bem-estar imediato, mas também a construir alicerces para a sua autoestima e autonomia.

Além disso, Vygotsky (1978) reforça a ideia de que a interação social é um dos motores principais da aprendizagem, introduzindo o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Neste contexto, a relação educador-criança permite ao educador identificar as necessidades e capacidades individuais de cada criança, ajustando o apoio de forma a promover o progresso.

“Não quer dizer que não sejas capaz, mas eu prefiro que comeces por outras”
Resposta da educadora quando o T.M escolheu uma ficha de matemática com subtração.” (Nota de campo nº 22 de dia 5 de novembro).

O educador desempenha um papel de mediador nas interações com as crianças, encorajando a participação, escutando as suas opiniões e valorizando as suas iniciativas. Esta postura promove a autoestima da criança e ajuda-a a sentir-se um membro ativo da comunidade educativa. Malaguzzi, em Edwards et al., 1999, no âmbito da abordagem Reggio Emilia, salienta que o educador deve ser um parceiro no processo de aprendizagem, estabelecendo um diálogo constante com a criança. Por exemplo, ao observar uma criança interessada em insetos, o educador pode introduzir livros,

histórias ou atividades práticas que expandam o conhecimento e estimulem a curiosidade.

A construção de uma relação positiva entre educador e criança requer um ambiente educativo que valorize a individualidade de cada criança e promova o respeito mútuo. De acordo com Malaguzzi, em Edwards et al., 1999, o ambiente é considerado 'o terceiro educador', desempenhando um papel ativo na mediação das relações. Um ambiente bem organizado, com materiais acessíveis e adequados aos interesses das crianças, contribui para um clima de cooperação e respeito.

Práticas pedagógicas centradas na criança, como as defendidas pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), sublinham a importância da escuta e da co-construção do conhecimento. Estas abordagens promovem um modelo de educação participativa, no qual a relação educador-criança é baseada na corresponsabilidade e no diálogo (Niza, 2000). Por exemplo, durante a organização das atividades do dia, as crianças podem participar na escolha das tarefas, promovendo um sentimento de pertença e responsabilidade.

Conforme destacado no estudo de Figueiredo (2012), as concepções dos educadores sobre ciência e a sua formação na área podem impactar significativamente a qualidade das atividades desenvolvidas. A insegurança dos educadores ao abordar atividades científicas, muitas vezes devido à falta de formação adequada, reflete-se na forma como estas atividades são implementadas. Esta limitação pode afetar a construção de um ambiente de aprendizagem positivo, especialmente quando se trata de temas de ciência, que são essenciais para fomentar a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças.

“Após algum tempo de exploração dos livros no tapete, a educadora envolveu as crianças num momento de tomada de decisão. Questionou: "Estamos há muito tempo no tapete, acham que ainda conseguem ouvir uma história?" Algumas crianças responderam que sim, enquanto outras disseram que não. Perante a diversidade de opiniões, a educadora sugeriu: "Vamos votar." (Nota de campo nº 8 de 12 de outubro).

Este gesto promoveu um ambiente democrático e incentivou a participação ativa das crianças na organização da atividade.

Outro exemplo relevante ocorreu quando uma criança teve dificuldades com uma tarefa de matemática. A educadora utilizou uma abordagem encorajadora, valorizando a criatividade da criança ao encontrar uma solução para corrigir o erro, reforçando a importância de uma relação baseada na confiança e no apoio mútuo.

“A educadora deu à C.C. uma tarefa sobre figuras geométricas, que consistia em desenhar um número específico de triângulos, círculos, quadrados e retângulos, cada um numa cor correspondente. Os quadrados deveriam ser amarelos, mas a C.C., por engano, pintou-os de azul. Ao dar-se conta do erro, decidiu pintá-los por dentro de amarelo. Quando mostrou o trabalho à educadora, esta deu um feedback positivo, elogiando a sua solução criativa e escrevendo na ficha: “Boa estratégia.” (Nota de campo nº 22 de 5 de novembro).

A partir destas reflexões, compreendo que o vínculo emocional adulto-criança não só facilita as aprendizagens como também cria uma base para a construção de um ambiente educativo positivo e cooperativo. É um aspeto que considero fundamental desenvolver na minha prática futura. Reconheço que a criação deste vínculo exige intencionalidade, paciência e dedicação, mas acredito que é um dos pilares mais gratificantes e transformadores do trabalho em educação de infância. Ao refletir sobre estas experiências e a teoria que as sustenta, sinto-me mais preparada para assumir este papel com responsabilidade e compromisso.

A relação entre o adulto e a criança é um elemento central na educação pré-escolar, influenciando de forma profunda o desenvolvimento global da criança. Baseada em princípios de respeito, confiança e cooperação, esta relação requer intencionalidade por parte do educador, bem como práticas pedagógicas que favoreçam a interação e a participação ativa da criança. Ao refletir sobre a minha prática enquanto futura educadora, apoio-me em autores como Bowlby, Vygotsky e Malaguzzi, que sublinham a importância de criar um ambiente educativo sensível e responsivo, onde as crianças se sintam seguras, valorizadas e estimuladas a alcançar o seu potencial. Durante o estágio, observei exemplos práticos que evidenciam como uma relação positiva entre educador e criança pode transformar situações desafiadoras em oportunidades de crescimento e aprendizagem. Reconheço a importância desta relação e sinto a responsabilidade de investir continuamente no desenvolvimento das minhas competências emocionais e pedagógicas para a sustentar.

Reflexão 5

Na presente reflexão, abordarei o desenvolvimento do projeto "**Como o coração faz tum-tum**", iniciado com as crianças do grupo no contexto da minha PPS II. Este projeto enquadra-se na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), abordagem amplamente utilizada no contexto onde decorre o meu estágio e que é central na organização da prática pedagógica. Além disso, procurarei refletir sobre o progresso do projeto, explorando as suas possibilidades para além da mera obtenção de respostas às dúvidas das crianças.

Para começar, é essencial clarificar o que se entende por MTP. Segundo Vasconcelos et al. (2012), a MTP é uma abordagem pedagógica centrada em problemas, onde o principal objetivo é responder às dúvidas e curiosidades das crianças sobre o mundo que as rodeia, através de processos de descoberta, experimentação e exploração ativa. Katz e Chard (1989) definem-na como um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico, envolvendo a implicação dos participantes e o desenvolvimento de competências como a pesquisa, planificação e execução coletiva. Este método, segundo Vygotsky (1978), apoia-se na ideia de que a criança pode mover-se adiante do seu próprio desenvolvimento através da colaboração e da interação no grupo.

Além disso, a MTP promove uma aprendizagem significativa, ao partir das experiências concretas e do contexto das crianças, permitindo-lhes relacionar o que aprendem com a sua realidade. Esta metodologia não só estimula a curiosidade, mas também reforça a autonomia e a capacidade de as crianças gerirem o seu próprio processo de aprendizagem (Malaguzzi, em Edwards et al., 1999). Como salientado por Vasconcelos (2009), a flexibilidade e a interdisciplinaridade são características essenciais da MTP, tornando-a uma ferramenta poderosa para fomentar a co-construção do conhecimento.

No caso do projeto "**Como o coração faz tum-tum**", a ideia surgiu de uma pergunta espontânea de uma criança durante uma conversa em grande grupo: "Porque é que o meu coração está a bater tão depressa?" Esta dúvida levou a um momento de partilha, onde as crianças reconheceram que o coração batia mais depressa quando corriam ou se assustavam, mas não conseguiam explicar exatamente porquê. Este

ponto de partida, baseado numa curiosidade genuína e acessível ao grupo, serviu como motor para o início do projeto, em linha com os princípios da MTP, que valoriza a exploração de questões emergentes do interesse das próprias crianças.

A MTP organiza-se em quatro fases principais: (1) definição do problema, (2) planificação e desenvolvimento do trabalho, (3) execução e (4) divulgação e avaliação (Vasconcelos et al., 2012). Neste momento, o projeto encontra-se na terceira fase, a de execução, onde as crianças têm tido a oportunidade de transformar as suas ideias em experiências práticas. Segundo Vasconcelos (2009), esta fase implica um envolvimento ativo das crianças, que partem para a pesquisa, organizam e registam as suas descobertas, utilizando uma variedade de formas de expressão. Como Malaguzzi, em Edwards et al., 1999 destaca, o papel do educador é criar um ambiente que ative as competências das crianças para construírem significados (Edwards et al., 1999).

Entre as atividades desenvolvidas destacam-se a utilização de um estetoscópio para ouvir os batimentos cardíacos, a realização de exercícios físicos para perceber como o ritmo do coração muda com o esforço, e a exploração de modelos visuais do coração humano. Durante a exploração de modelos anatómicos, as crianças partilharam reflexões que evidenciam a construção gradual do seu conhecimento. A J.B comentou:

“O coração manda o sangue cansado para os pulmões, para os glóbulos vermelhos se encherem de oxigénio.” (Nota de campo nº 37 dia 2 de dezembro de 2024)
Já o T.B acrescentou:

“Dentro do sangue, há glóbulos vermelhos e glóbulos brancos.” (Nota de campo nº37 dia 2 de dezembro de 2024)

Estas experiências têm ajudado as crianças a compreender conceitos como a relação entre o coração e o sangue, bem como a sua ligação ao corpo como um todo.

Ao longo do projeto, tenho observado como a MTP proporciona às crianças a oportunidade de serem protagonistas no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhes questionar, experimentar e construir conhecimento. Durante uma conversa em grupo, o T.M afirmou:

“O coração quando faz 'tum-tum', está a fazer força para mandar o sangue para todo o corpo.” (Nota de campo nº38 dia 3 de dezembro de 2024)

Este comentário gerou um momento de reflexão coletiva, com a M.L e o A. a concordarem e a acrescentarem que “o coração precisa de trabalhar muito para chegar a todo o corpo.” Estas interações evidenciam como a metodologia fomenta a curiosidade, o diálogo e a co-construção de ideias. Esta metodologia não se limita à obtenção de respostas, mas promove também o desenvolvimento de competências sociais, como a capacidade de escuta, o respeito pelas opiniões dos outros e o trabalho em equipa. Como Katz (2004) refere, estas experiências de carácter intelectual fortalecem as disposições inatas da criança para a aprendizagem, como a curiosidade, a capacidade de formular hipóteses e a persistência na resolução de problemas.

Por outro lado, a flexibilidade é um aspeto fundamental desta abordagem. Durante as sessões, emergiram momentos imprevistos, como dificuldades em compreender conceitos mais abstratos, o que exigiu adaptações nas atividades. Por exemplo, quando algumas crianças mostraram dificuldade em associar o som do coração ao movimento do sangue, optámos por introduzir recursos visuais e jogos que ajudassem a clarificar os conceitos. Como Bruner (1990) afirma, estas trocas e ajustes permitem que as crianças construam significados mais complexos a partir das suas interações.

Além disso, o projeto tem evidenciado a importância do papel do educador como mediador, incentivando as crianças a explorar os seus interesses enquanto organiza o processo de aprendizagem de forma a respeitar o ritmo e as necessidades do grupo.

A Metodologia de Trabalho por Projeto, aplicada no desenvolvimento de "Como o coração faz tum-tum", tem demonstrado ser uma ferramenta pedagógica poderosa, que coloca a criança no centro da aprendizagem e fomenta uma visão integrada do desenvolvimento. Contudo, o desenvolvimento desta metodologia apresenta desafios significativos, especialmente em períodos festivos, onde as instituições enfrentam a necessidade de conciliar múltiplas demandas, como celebrações e tradições escolares.

Durante a implementação do projeto, surgiram momentos de insegurança, principalmente relacionados à articulação entre o projeto e as exigências institucionais. Questionava-me, por exemplo, se seria capaz de sustentar o envolvimento das crianças ou se estaria a conseguir equilibrar a exploração científica com as atividades habituais da época.

Esta experiência revelou que, apesar das dificuldades, a abordagem por projeto permite uma grande flexibilidade, desde que exista uma planificação cuidada e constante adaptação às circunstâncias. Ainda assim, olhando para trás, poderia ter dado maior atenção ao envolvimento das famílias nas fases iniciais do projeto, o que possivelmente teria reforçado as aprendizagens e a ligação entre casa e escola.

Apesar dos desafios, a metodologia revelou-se uma jornada enriquecedora. A cada dificuldade superada, sentia maior confiança nas minhas competências pedagógicas e no poder do envolvimento ativo das crianças. Este percurso não apenas contribuiu para o desenvolvimento delas, mas também para o meu crescimento enquanto educadora.

Enquanto futura educadora, este processo reforça a importância de um planeamento flexível e dinâmico, que vá além da simples organização de atividades, para incluir uma observação atenta e uma constante adaptação à realidade do grupo. Cada criança traz consigo um conjunto único de interesses, ritmos e formas de expressão, o que exige uma prática pedagógica sensível e responsiva, capaz de integrar as suas individualidades. Ao garantir que cada criança se sente envolvida e valorizada, não só promovemos um ambiente seguro e inclusivo, mas também fomentamos a sua motivação intrínseca para aprender e participar ativamente.

Reumindo, a MTP evidencia que o verdadeiro valor educativo reside no processo e não apenas no produto final. As experiências vividas pelas crianças, os desafios superados e os momentos de descoberta partilhados são os alicerces de uma aprendizagem significativa. Além disso, esta metodologia privilegia a autonomia, ao colocar as crianças como protagonistas do seu percurso, encorajando-as a questionar, investigar e construir o seu próprio conhecimento. Este percurso, para além de desenvolver competências cognitivas, promove valores como a colaboração, o respeito pelas ideias dos outros e a persistência face a desafios, preparando as crianças para o futuro de forma holística e integrada.

Reflexão 6

A presente reflexão não se limita apenas ao que observei esta semana, mas abrange todo o percurso que tenho vivenciado no estágio. Em particular, reflete sobre a importância de as crianças terem voz em todo o processo de aprendizagem, um princípio que considero essencial e que guia a minha visão pedagógica. Saber que estou a estagiar num local que valoriza este princípio, tão alinhado com os meus valores pessoais e profissionais, dá-me a certeza de que aqui terei oportunidades significativas para aprender e crescer. Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem, promover a participação ativa das crianças é fundamental para construir práticas pedagógicas que respeitem a sua individualidade e que as vejam como participantes ativas no seu próprio processo de desenvolvimento.

Em primeiro lugar, acredito que é fundamental promover momentos em que as crianças sejam participantes ativas no seu processo de aprendizagem. É crucial que elas tenham espaço para expressar os seus interesses, partilhar ideias com os seus pares e interagir de forma significativa com os adultos que as rodeiam. Esta abordagem, para além de enriquecer as aprendizagens, respeita os direitos das crianças enquanto atores sociais ativos. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) sublinha o direito das crianças a serem ouvidas em todas as questões que lhes dizem respeito, e este princípio deve estar no centro das práticas educativas.

Neste contexto, Portugal (2008) destaca que as crianças não recebem passivamente as informações, mas organizam-nas e criam significados com base nas suas experiências e conhecimentos prévios. Este princípio está em consonância com a abordagem Reggio Emilia, que coloca a escuta e a documentação pedagógica no centro da prática educativa, como destacado por Rinaldi (2006). A escuta das crianças não só valoriza as suas vozes, como também permite aos educadores adaptarem as suas práticas às necessidades e interesses singulares de cada grupo.

A educadora cooperante, com quem tenho tido várias conversas enriquecedoras, demonstra uma prática pedagógica que reflete exatamente esta abordagem. Ela procura constantemente evoluir como profissional de educação, promovendo a voz da criança, a liberdade de expressão e a participação democrática no contexto educativo.

“Hoje, a M.L trouxe mais um livro sobre o corpo humano, mostrando-me entusiasmada. Depois, foi partilhá-lo com a educadora. Embora ocupada com outra tarefa, a educadora sentou-se um pouco com a M.L e juntas folhearam o livro. A educadora comentou: "M.L, parece-me que trouxeste um livro muito interessante sobre o corpo humano. Escolhe uma página que gostes e faz um desenho daquilo que achas mais interessante." (Nota de campo nº 35 de dia 27 de novembro). Este momento evidencia a escuta ativa e a valorização do interesse da criança, princípios fundamentais da abordagem participativa e democrática que a educadora pratica.

Outro exemplo: “Durante uma brincadeira, o V., sentindo-se excluído, disse: "A., o T.B não me deixa brincar." A educadora respondeu: "Aqui, ninguém tem o direito de dizer que alguém não pode brincar. Precisam de falar e resolver juntos." (Nota de campo nº 39 de dia 4 de dezembro).” Este momento demonstra como a educadora promove um ambiente inclusivo e respeitoso, incentivando as crianças a resolverem conflitos de forma autónoma e colaborativa.

A educadora cooperante segue uma abordagem inspirada nos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), mas também incorpora nuances da abordagem Reggio Emilia, especialmente no que concerne às artes. Esta flexibilidade é algo que considero exemplar: embora se identifique com os valores do MEM, prioriza as necessidades específicas do grupo de crianças que acompanha e valoriza a expressão artística como uma linguagem central no desenvolvimento das crianças, algo muito presente na abordagem Reggio Emilia. De acordo com Epstein e Hohmann (2019), a participação ativa das crianças permite que elas explorem, experimentem e resolvam problemas, construindo novos conhecimentos através das suas próprias ações.

Portugal (2008) reforça a importância de um ambiente educativo em que as crianças possam explorar livremente e desenvolver as suas competências. Esta abordagem, que tenho observado na prática da educadora cooperante, leva-me a refletir sobre o impacto transformador de conceder às crianças um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Acredito que este posicionamento não só enriquece a experiência educativa, mas também desafia a sociedade a rever a forma como encara a infância – reconhecendo as crianças como seres críticos, detentores de direitos e capazes de contribuir significativamente para o mundo que as rodeia. Bronfenbrenner (1979) também salienta a importância de contextos que valorizem as interações significativas,

afirmando que o desenvolvimento das crianças é diretamente influenciado pela qualidade das relações nos seus ambientes próximos.

Assim, pergunto-me: de que forma podemos, enquanto educadores, contribuir para que a sociedade mude a visão que tem sobre a criança? Considero que, como futura educadora de infância e estudante de uma Escola Superior de Educação, faço parte deste processo de transformação. Creio que este movimento deve ter início nas organizações socioeducativas, promovendo diálogos, reflexões e práticas que vejam a criança como um ator social ativo, tanto nos contextos educativos como na sociedade em geral. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem que a participação das crianças é essencial para construir uma educação democrática, que lhes permita exercer a sua responsabilidade social e contribuir para o seu desenvolvimento pleno.

Em suma, acredito profundamente que dar voz às crianças no seu processo de aprendizagem é um passo essencial para transformar não só os contextos educativos, mas também a forma como a sociedade encara a infância. Durante este estágio, pude perceber o quanto as crianças têm a dizer, a ensinar e a contribuir quando lhes é dada a oportunidade de se expressarem. Enquanto estagiária e futura educadora, vejo como uma responsabilidade minha proporcionar-lhes as condições para que as suas vozes sejam ouvidas, valorizadas e respeitadas. Este é um compromisso que assumo com entusiasmo e convicção, ciente de que, como Freire (1996) sugere, esta mudança exige educadores comprometidos com uma pedagogia dialógica, que coloca a escuta e o respeito pelas diferenças no centro da prática educativa. Espero, no meu percurso profissional, conseguir construir espaços que promovam esta inclusão e que contribuam para uma sociedade mais democrática e sensível à infância.

Reflexão 7

Ao longo desta semana, as observações realizadas no contexto de estágio evidenciaram, de forma clara, a centralidade do brincar na educação pré-escolar. Esta atividade, frequentemente percebida como espontânea e meramente recreativa, revela-se, na verdade, um elemento essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. De acordo com as práticas observadas e o suporte da literatura especializada, o brincar desempenha um papel estruturante na aquisição de competências sociais, como a partilha e a cooperação, emocionais, como a regulação das emoções e a empatia, e cognitivas, incluindo a resolução de problemas e o pensamento criativo. Estes aspetos encontram-se em plena sintonia com os princípios definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que destacam a importância de proporcionar às crianças oportunidades de exploração e interação num ambiente lúdico, respeitando o seu ritmo e promovendo a sua autonomia e bem-estar.

O brincar é amplamente reconhecido como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças em contexto de educação pré-escolar. Para além de ser intrinsecamente motivado, o brincar permite às crianças explorar, compreender e interagir com o mundo que as rodeia. De acordo com Kuhn, Cunha e Costa (2015), garantir tempo e liberdade para brincar é fundamental, pois permite às crianças desenvolverem a imaginação, a criatividade e capacidades emocionais e sociais. Neste sentido, o brincar não é apenas um momento lúdico, mas também uma oportunidade de aprendizagem significativa.

Azevedo (2015) reforça esta perspetiva ao descrever o recreio como um espaço privilegiado onde as crianças não só interagem, mas também criam e recriam as culturas da infância, refletindo as suas experiências socioculturais. Este olhar sobre o brincar reconhece a criança como um agente ativo na sua aprendizagem e como participante na construção de significados no ambiente educativo. Corsaro (2002) complementa esta ideia, salientando que as crianças são seres sociais que, através das interações no brincar, contribuem para a criação de relações sociais e para a coesão do grupo.

Estas abordagens mais recentes alinham-se com as teorias de Vygotsky e Erikson, trazendo uma visão renovada que enfatiza o papel do educador em criar

condições que promovam o brincar autônomo e significativo. Assim, o brincar continua a ser um pilar central na educação pré-escolar, proporcionando às crianças não apenas momentos de prazer, mas também oportunidades para aprenderem, explorarem e crescerem de forma holística, dentro de um ambiente que respeita os seus ritmos e potencia as suas capacidades.

Durante a semana, foi possível observar como as crianças escolhem brincadeiras de faz-de-conta e jogos simbólicos, utilizando essas atividades para criar narrativas e interagir entre elas. Estas observações refletem a importância do brincar como um espaço de construção de relações e de cooperação, como defendido por Corsaro (2002), que descreve o brincar como um momento de socialização onde as crianças desenvolvem competências interpessoais e constroem o seu lugar no grupo. Além disso, Azevedo (2015) reforça que as brincadeiras simbólicas desempenham um papel essencial na expressão das emoções e na experimentação de papéis sociais, promovendo a empatia e o entendimento das dinâmicas do grupo.

No entanto, o ambiente educativo também desempenha um papel significativo nestas escolhas. Como apontam Kuhn, Cunha e Costa (2015), a organização do espaço deve permitir que as crianças explorem diferentes áreas de forma autônoma e criativa, facilitando o acesso a recursos que estimulam a imaginação e a interação. Durante as observações realizadas, pude constatar que áreas como o canto do faz-de-conta e a biblioteca eram escolhidas repetidamente pelas crianças, que nelas criavam narrativas partilhadas e jogos de cooperação. Estas dinâmicas confirmam que um ambiente bem estruturado, mas flexível, contribui significativamente para experiências ricas e significativas no brincar.

Na área da casinha a M.C. e o F.A. recriaram uma cena de um restaurante. Durante a brincadeira, a M.C. assumiu o papel de "cozinheira" enquanto o F.A. foi o "cliente". Ambos negociaram os papéis com entusiasmo, discutindo o que seria servido e como seria preparado. A M.C. disse: "Vou fazer uma sopa de cenoura", e o F.A. respondeu: "Eu quero uma pizza e um sumo." (Nota de campo nº 47 de 17 de dezembro)

A J.B., o T.M. e a M.A. estavam sentados em roda, no tapete, com um livro aberto. Eles folheavam as páginas e comentavam as ilustrações. "Olha, este é um dragão! E está a lutar contra um cavaleiro!", exclamou o T.M. A partir dessas

observações, começaram a criar uma história coletiva, com base nas imagens do livro. A educadora aproximou-se e perguntou "Que nome acham que podemos dar a esta história?" (Nota de campo nº 51 de 20 de dezembro)

Estas observações sublinham o papel do educador na criação de um ambiente educativo que favoreça a exploração autónoma e promova interações sociais e emocionais positivas. Assim, o brincar não só fortalece competências individuais, como também fomenta o sentimento de pertença ao grupo.

Identifiquei alguns desafios relacionados com a inclusão de todas as crianças no brincar, especialmente no que diz respeito à participação ativa de crianças com diferentes características ou necessidades. Como defendido por Corsaro (2002), o brincar é um espaço onde as crianças aprendem a negociar, colaborar e desenvolver a compreensão mútua. Para que isso aconteça, os educadores têm um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo que promova a interação entre todos. Kuhn, Cunha e Costa (2015) reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e assegurem que todas as crianças se sintam parte integrante das brincadeiras.

Durante as observações, procurei mediar conflitos e incentivar a participação de crianças menos integradas, utilizando estratégias que promovem a cooperação. Como sugere Azevedo (2015), incentivar momentos de brincadeiras coletivas, que incluam papéis partilhados e objetivos comuns, pode ajudar a reduzir barreiras entre pares e estimular a empatia. Foi possível observar que, ao introduzir jogos cooperativos ou ao reorganizar os pares em atividades, crianças inicialmente excluídas passaram a envolver-se de forma mais significativa nas brincadeiras.

Durante a construção de legos, observei que o D. estava inicialmente afastado do grupo, pois não o tinham deixado participar. Sugeri ao grupo: "Precisamos de mais um construtor" As crianças que estavam a fazer a construção chamaram o D. (Nota de campo nº 49 de dia 18 de dezembro)

O exemplo desta nota de campo ilustra como a mediação do educador pode criar oportunidades para a participação ativa de todas as crianças, transformando o brincar num momento verdadeiramente inclusivo. A reflexão contínua sobre as dinâmicas do

grupo e a adaptação das estratégias pedagógicas são fundamentais para assegurar que o brincar se torna uma experiência enriquecedora e acessível a todos.

O brincar revelou-se crucial para o desenvolvimento de competências sociais, como a partilha, a cooperação e a resolução de conflitos, bem como para o fortalecimento dos vínculos entre pares. Segundo Corsaro (2002), as interações que ocorrem durante as brincadeiras permitem às crianças construir redes sociais e desenvolver o sentido de pertença ao grupo. Estas experiências não só favorecem a aprendizagem interpessoal, mas também proporcionam um espaço seguro para experimentar diferentes papéis sociais e lidar com emoções, como sugere Vygotsky (1987), que considera o brincar essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo.

Além disso, as interações que ocorrem durante o brincar são oportunidades valiosas para as crianças aprenderem a negociar e a resolver conflitos, conforme apontado por Kuhn, Cunha e Costa (2015). Estes momentos lúdicos promovem o entendimento mútuo e a capacidade de lidar com desafios sociais de forma construtiva. Durante as observações, ficou evidente que as crianças recorrem ao brincar como um meio de expressar as suas ideias, partilhar objetivos comuns e criar laços mais fortes com os colegas.

No recreio, a M.J caiu, a B. ajudou-a logo a levantar e deu-lhe um carinho para ela parar de chorar. (Nota de campo nº 46 de 16 de dezembro)

Esta observação destaca como o brincar é um poderoso mediador de aprendizagens sociais e emocionais. Ao facilitar estas interações, o educador desempenha um papel essencial na criação de um ambiente onde as crianças possam desenvolver competências fundamentais para a vida em sociedade.

Esta semana reforçou ainda mais a minha convicção sobre a importância do brincar como uma ferramenta pedagógica fundamental no desenvolvimento das crianças. Enquanto futura educadora, acredito que o brincar deve estar no centro das práticas educativas, não apenas como um momento lúdico, mas como um espaço de aprendizagem rica, onde as crianças possam desenvolver competências sociais, emocionais e cognitivas.

Comprometo-me a criar ambientes educativos que promovam o brincar de forma intencional, garantindo que as crianças tenham liberdade para explorar, imaginar e

interagir num ambiente seguro e inclusivo. Inspirada nas teorias de Vygotsky (1978) e nos autores contemporâneos como Kuhn, Cunha e Costa (2015), pretendo adotar uma abordagem que valorize o papel ativo das crianças no seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo-as como protagonistas das suas experiências.

A prática reflexiva será uma ferramenta constante no meu percurso profissional, ajudando-me a ajustar e melhorar as minhas estratégias para assegurar que o brincar continua a ser um pilar essencial no jardim de infância. Quero garantir que as minhas intervenções pedagógicas promovam não só o desenvolvimento das crianças, mas também o respeito pelos seus ritmos e individualidades, reforçando o valor do brincar como uma experiência transformadora e essencial para o seu crescimento integral.

Reflexão 8

Durante o estágio, tive a oportunidade de observar como as crianças, através de interações espontâneas e atividades intencionais, começam a apropriar-se da linguagem escrita de forma natural e significativa. Percebi que, mesmo sem ensino formal, as crianças demonstram interesse e curiosidade pela escrita, utilizando-a para comunicar, organizar ideias e explorar o ambiente à sua volta



O T.M enquanto pintava lembrou-se de escrever o seu nome com os lápis (Nota de campo nº 36 de 29 de novembro)

A educação pré-escolar assume um papel crucial no desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, em particular no que respeita à linguagem escrita. Este período é determinante para a formação de bases sólidas no que diz respeito à literacia emergente, que envolve a exploração e a compreensão das funções e formas da escrita num contexto significativo. É neste ambiente que as crianças começam a interagir com diferentes formas de comunicação escrita, percebendo a sua utilidade no quotidiano. A importância do educador neste processo é inegável, sendo este responsável por criar contextos ricos e estimulantes que promovam a curiosidade e o interesse das crianças pela linguagem escrita. Como mediador, o educador deve disponibilizar materiais e oportunidades que despertem nas crianças a vontade de experimentar a escrita, inserindo-a em atividades lúdicas e funcionais que reflitam as suas vivências e interesses. Assim, o pré-escolar não é apenas um espaço de preparação para o ensino formal, mas um momento único onde se favorece a

emergência da escrita de forma natural, respeitando os ritmos e as hipóteses de cada criança.

A aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes da entrada no ensino formal e está profundamente relacionada com os contextos a que a criança tem acesso. Mata (2008) e Alves Martins (1996) sublinham que o ambiente em que a criança se insere desempenha um papel central neste processo, dado que é através da observação e interação com os sinais escritos à sua volta que ela começa a compreender as suas funções. Por exemplo, ao observar um adulto a fazer uma lista de compras ou a escrever uma mensagem, a criança vai desenvolvendo uma noção intuitiva de que a escrita serve propósitos concretos. Fernandes (2003) reforça esta ideia, defendendo que as crianças devem ter a oportunidade de experimentar e refletir sobre os sinais escritos de forma autónoma e espontânea, sem a imposição de uma aprendizagem formal precoce. No contexto da educação pré-escolar, proporcionar um ambiente rico em estímulos, com livros, cartazes, marcadores e outros materiais, cria as condições necessárias para que as crianças explorem a linguagem escrita de forma significativa e integrada nas suas rotinas diárias. Este tipo de abordagem não só promove o interesse pela escrita, como também ajuda as crianças a desenvolverem uma compreensão inicial das suas convenções e finalidades, alicerçando aprendizagens futuras mais formais.

Nas práticas pedagógicas observadas no estágio, foi evidente que as crianças demonstram interesse e curiosidade pela escrita, especialmente quando esta é inserida em contextos significativos e práticos. Atividades como a criação de listas, bilhetes, e escreverem o nome dos amigos ilustram como as crianças começam a perceber a escrita como uma ferramenta útil, sem que isso envolva um ensino formal da alfabetização.

Os instrumentos de regulação do MEM, presentes na sala onde estou a desenvolver a PPSII, desempenham um papel essencial na apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Como por exemplo o uso do Diário de Turma, ou o Mapa de Responsáveis cria um ambiente estruturado e cooperativo, onde a escrita não é apenas explorada como técnica, mas vivenciada enquanto prática funcional e significativa. Por exemplo, o Diário de Turma serve como espaço de registo das intenções e reflexões das crianças, permitindo-lhes experimentar a escrita de forma intencional e com um propósito claro (Guedes, 2011). Estes instrumentos possibilitam que as crianças

compreendam a escrita enquanto ferramenta de comunicação e participação social, promovendo aprendizagens construídas de forma colaborativa e significativa.

Durante o momento de registo do Diário de Turma, a educadora perguntou: "O que gostaram mais de fazer hoje?". As crianças responderam com entusiasmo, e a educadora foi registando as respostas no diário, lendo em voz alta cada uma delas. (Nota de campo nº 40 de 6 de dezembro)

No contexto da educação pré-escolar, o papel do educador é fundamental enquanto mediador da aprendizagem da escrita. Como refere Vygotsky (1988), o educador deve criar ambientes que favoreçam a interação social, um elemento essencial para o desenvolvimento das competências cognitivas. Esta interação permite que as crianças aprendam em contextos significativos, onde a linguagem escrita é integrada nas vivências quotidianas. Durante o estágio, observei que a educadora promove oportunidades para a escrita espontânea e incentiva a exploração de materiais diversificados, proporcionando um ambiente que valoriza a experimentação e a descoberta ativa. Esta abordagem, ancorada numa perspetiva socioconstrutivista, coloca a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, reforçando o papel do educador como facilitador.

A organização do ambiente educativo desempenha um papel crucial neste processo. Sousa (2015) destaca que um espaço bem estruturado, com materiais acessíveis e variados, potencia o contacto das crianças com a escrita, proporcionando-lhes oportunidades de exploração e aprendizagem em diferentes contextos. Por exemplo, a utilização de livros, quadros com recados, tabelas de presenças e materiais para escrita cria um "ambiente alfabetizador rico" que incentiva o interesse e a curiosidade das crianças pela linguagem escrita. No estágio, a presença de materiais como diários de turma, ou etiquetas nos espaços da sala, entre outros serviu como estímulo para que as crianças explorassem a escrita de forma lúdica e funcional.

Além disso, o educador deve servir como modelo no uso da linguagem escrita. Niza e Alves Martins (1998) destacam que, ao registar oralidades das crianças ou ao demonstrar o processo de escrita em situações quotidianas, o educador não apenas expõe as crianças às convenções da escrita, mas também potencializa a compreensão das relações entre a linguagem oral e a escrita. Durante o estágio, observei como a

educadora lia em voz alta as palavras que escrevia no diário de turma, associando o som das palavras à forma como eram representadas graficamente. Este processo foi particularmente eficaz na sensibilização das crianças para as características do sistema alfabético, como a orientação da escrita da esquerda para a direita e a correspondência entre a fala e o texto escrito.

Durante o momento de registo do Diário de Turma, a educadora perguntou: "O que gostaram mais de fazer hoje?". As crianças responderam com entusiasmo, e a educadora foi registando as respostas no diário, lendo em voz alta cada uma delas. (Nota de campo nº 40 de 6 de dezembro)

Mata (2008) reforça que a intervenção do educador deve estar focada na criação de oportunidades significativas para que as crianças possam brincar e refletir sobre a escrita, compreendendo as suas funções e convenções. Esta abordagem requer uma planificação intencional, que inclua a escrita em diferentes áreas da sala e contextos variados, como o registo de histórias coletivas, a identificação de objetos e a construção de textos em grupo. Estas práticas são eficazes para promover a apropriação da linguagem escrita de forma natural e integrada

A capacidade do educador de agir na Zona de Desenvolvimento Proximal, como proposto por Vygotsky, é essencial neste processo. O educador deve avaliar as conceções iniciais das crianças sobre a escrita e intervir de forma a guiá-las para níveis mais avançados de compreensão e utilização do código escrito. No estágio, esta mediação foi evidente em momentos em que a educadora incentivou as crianças a experimentar diferentes formas de escrita, desafiando-as a superar as suas hipóteses iniciais e a refletir sobre as suas produções

Assim, o papel do educador vai muito além do ensino técnico da escrita, situando-se na criação de contextos que favoreçam a motivação, a interação e a descoberta. A prática pedagógica deve valorizar as experiências prévias das crianças e promover uma relação positiva com a escrita, de forma a integrá-la naturalmente nas suas rotinas e brincadeiras. Como destacou Santos (2007), é fundamental que o educador crie momentos em que a criança possa pensar, experimentar e brincar com a escrita, permitindo-lhe desenvolver competências literárias num ambiente funcional e significativo

Enquanto futura educadora, a minha prática reflete uma preocupação constante em criar um ambiente educativo que valorize a individualidade de cada criança, promovendo a sua autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem. Durante o estágio, compreendi que o meu papel não se limita a transmitir conhecimentos, muito pelo contrário, pois tenho de sair ao máximo do papel central, mas mediar experiências significativas que despertem a curiosidade e o interesse das crianças pela linguagem escrita. Procuro adotar práticas intencionais, como a introdução de materiais diversificados e contextos lúdicos que integrem a escrita no dia a dia das crianças, respeitando o seu ritmo e as suas hipóteses emergentes sobre a escrita. Acredito que, ao construir um ambiente rico em estímulos e interações, posso não apenas apoiar o desenvolvimento da linguagem escrita, mas também fomentar um sentido de pertença e colaboração.

Reflexão 9

Ao longo de todo o estágio, aprofundei a observação sobre a dinâmica de grupos heterogêneos no contexto de educação pré-escolar. A interação entre crianças de diferentes idades revelou-se uma oportunidade única para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas, confirmando o potencial desta organização no ambiente educativo. Este tipo de interação é sustentado por autores como Ferreira (2002) e Folque (2018), que enfatizam o impacto positivo das trocas entre crianças mais velhas e mais novas.

No decorrer das observações, notei que as crianças mais velhas frequentemente assumem um papel de mentoras para as mais novas, guiando-as nas tarefas diárias e explorando atividades mais complexas. Este fenómeno é descrito por Vigotsky na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que destaca a importância da interação com pares mais avançados no desenvolvimento de novas competências. Crianças mais novas, por sua vez, demonstram admiração e empenho ao tentar imitar comportamentos, aprender novas habilidades e adaptar-se às exigências do grupo.

Um exemplo claro deste fenómeno foi observado durante uma atividade de construção em blocos.

Algumas crianças mais velhas estavam no tapete a fazer construções. O F.A. e o M. queriam juntar-se a elas para construir, e os mais velhos orientaram-nos sobre o que deviam fazer. (Nota de campo nº 29 de 18 de novembro)

Isso não fortaleceu apenas as relações sociais, mas também incentivou a cooperação e a empatia. Folque (2018) salienta que estas situações promovem um sentido de pertença e solidariedade, fundamentais para a construção de um ambiente inclusivo.

O recreio é, na minha perspetiva, um espaço rico em potencializar interações onde se observa a imitação de comportamentos, a ajuda e a comunicação verbal e não verbal. Este ambiente dinâmico e estimulante proporciona oportunidades únicas de aprendizagem, especialmente quando ocorrem interações entre crianças de diferentes idades. A presença de crianças de diversas faixas etárias enriquece estas interações, oferecendo uma variedade de perspetivas e experiências que contribuem

para um desenvolvimento mais abrangente. Este conceito é corroborado por Silva et al. (2016), que salientam que o contacto entre crianças de diferentes idades enriquece as interações, proporcionando uma multiplicidade de oportunidades de aprendizagem.

O papel do educador em contextos heterogéneos é crucial para maximizar os benefícios dessas interações. A organização de atividades requer um planeamento cuidadoso, que considere as diferentes necessidades e níveis de desenvolvimento do grupo. Durante o estágio, enfrentei desafios relacionados à gestão de conflitos entre crianças, especialmente quando surgiram disputas por materiais ou espaços.

Durante uma brincadeira na área da casinha a M. e a M.L estavam em disputa por uma peça específica. A M disse: "Eu apanhei primeiro!", enquanto a M.L respondeu: "Mas eu preciso dessa peça para fazer o pequeno-almoço!". Ao notar a situação, intervi sugerindo: "Porque não tentam pensar juntas numa solução? Talvez possam usar outra peça ou combinar uma troca?" Após alguma resistência, as crianças concordaram em utilizar peças diferentes. (Nota de campo nº 30 de 19 de novembro)

Contudo, aproveitei essas situações para trabalhar competências como a negociação e a resolução de conflitos, com o objetivo de promover a autonomia e a responsabilidade social.

Niza (2012) sublinha que o educador não é apenas um mediador de conhecimentos, mas também um facilitador de relações e experiências. Ao longo do estágio, procurei criar momentos de partilha entre as crianças, como roda de conversa, brincadeiras coletivas, ou mesmo no trabalho de projeto que foi desenvolvido ao longo da PPSII, que incentivassem a troca de ideias e o respeito pelas diferenças.

Os benefícios de trabalhar em grupos heterogéneos ficaram evidentes em várias dimensões do desenvolvimento infantil. Na dimensão socioemocional, as crianças mais velhas demonstraram empatia ao auxiliar as mais novas em situações desafiadoras. Ao mesmo tempo, as mais novas exibiram avanços na confiança ao verem seus esforços reconhecidos pelos colegas mais velhos.

No âmbito cognitivo, atividades como jogos de construção e narração de histórias estimularam o raciocínio lógico e a linguagem oral, conforme descrito por Silva et al. (2016). Além disso, notei que as crianças mais velhas se envolveram em situações

de tomada de decisão, mostrando liderança e organização, enquanto as mais novas ganharam segurança para participar mais ativamente.

Por último, e considerando o que foi abordado, é essencial concluir que as interações entre crianças de idades variadas, onde ocorre a partilha de "experiências, saberes e ferramentas culturais... [contribuem para que] cada um, no processo de humanização, [vá] mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade" (Folque et al., 2015, p. 19). Este entendimento sublinha a importância vital do contacto entre crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento no enriquecimento mútuo e na promoção do desenvolvimento integral de cada criança.

Considerando as experiências deste estágio, reafirmo o meu compromisso em fomentar interações entre crianças de diferentes idades.

A reflexão sobre a minha prática reafirmou a relevância de continuar a desenvolver as minhas competências enquanto futura educadora, especialmente no que diz respeito à gestão de grupos diversificados. Inspirada por autores como Costa (2015) e Oliveira (2023), pretendo explorar novas estratégias pedagógicas que valorizem a cooperação e a autonomia, promovendo um desenvolvimento holístico para todas as crianças.

O estágio permitiu-me confirmar que as salas heterogéneas são um recurso valioso para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Forneiro (1998), a organização do espaço educativo deve promover interações sociais que fomentem aprendizagens diversificadas e a autonomia das crianças. Niza (2012) destaca que o trabalho cooperativo e a convivência em grupos heterogéneos permitem a construção de aprendizagens coletivas e a integração de valores essenciais, como a empatia e a cooperação. Já Portugal (2012) refere que o ambiente educativo deve ser dinâmico e interligar diferentes sistemas, criando oportunidades de exploração e descoberta que potenciem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Apesar dos desafios que estas salas apresentam, como a gestão das interações e o planeamento diferenciado, os benefícios superam as dificuldades, promovendo uma educação mais inclusiva e rica. Como futura educadora, percebo nessas experiências uma oportunidade única de crescimento pessoal e profissional, alinhada com as Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que valorizam a diversidade e a cooperação como princípios fundamentais para a prática pedagógica.

Reflexão 10

A construção da profissionalidade no contexto da educação de infância em Portugal é um processo dinâmico e multifacetado, conforme destacado por autores como Sarmento (2002) e Oliveira-Formosinho (2000). Através da reflexão contínua sobre a prática pedagógica, os educadores constroem uma identidade profissional sólida, baseada em formação, experiências e valores. Durante o meu estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, este processo de reflexão revelou-se essencial para o meu desenvolvimento profissional.

Ao longo da PPS II, procurei implementar atividades cuidadosamente planeadas, fundamentadas numa observação atenta e contínua das crianças, bem como das dinâmicas do grupo. Este processo de observação permitiu-me identificar interesses, necessidades e competências individuais, que utilizei como base para articular uma intencionalidade pedagógica clara e promotora de aprendizagens significativas. Através desta abordagem, consegui criar experiências que não só estimularam o desenvolvimento global das crianças, mas também respeitaram a sua individualidade e ritmo próprio de aprendizagem.

Conforme destacado pela minha orientadora, um dos meus principais pontos fortes foi o dinamismo e a proatividade na construção de um ambiente educativo enriquecedor, que valorizou a participação ativa das crianças. Esforcei-me por integrar uma perspetiva globalizante e coerente nas dinâmicas da sala, abordando os temas de forma interligada e contextualizada, com base nos interesses manifestados pelo grupo. Além disso, assumi frequentemente o papel de observadora atenta, intervindo apenas quando necessário, para assegurar que as crianças explorassem as suas ideias de forma autónoma e criativa. Este equilíbrio entre a observação e a intervenção intencional permitiu-me compreender melhor o processo de aprendizagem das crianças e ajustar as minhas práticas de forma reflexiva e fundamentada.

A comunicação com as crianças assumiu um papel central na minha prática pedagógica ao longo da PPS II, uma vez que considero este um elemento essencial para a construção de relações de confiança e para o desenvolvimento das suas competências sociais e linguísticas. Esforcei-me por ouvi-las com atenção e paciência, valorizando as suas opiniões, dúvidas e reflexões. Garantir que eram ouvidas até ao fim

foi uma forma de reforçar a sua autoestima, incentivando-as a expressarem-se de forma mais confiante. Sempre que surgiam questões ou comentários, procurei responder de forma clara, ajustando a linguagem ao nível de compreensão de cada criança e utilizando estratégias que favorecessem a continuidade do diálogo, como a formulação de perguntas abertas ou a exploração conjunta de ideias.

Além disso, tive uma preocupação constante com a utilização de uma linguagem acessível, mas rica e diversificada, promovendo o alargamento do vocabulário das crianças e estimulando o seu desenvolvimento linguístico. Criei oportunidades para que interagissem entre si de forma significativa, incentivando o diálogo durante as atividades e momentos livres, como as brincadeiras ou as refeições. Este enfoque na comunicação foi fundamental para o fortalecimento das relações interpessoais no grupo e para a criação de um ambiente inclusivo e participativo.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo e espaço, dediquei-me a criar rotinas consistentes que assegurassem previsibilidade, proporcionando às crianças um sentimento de segurança e estabilidade. Trabalhei em articulação com a educadora e auxiliar para planejar um horário diário equilibrado, como atividades em grande grupo, brincadeiras livres e momentos de recolhimento individual. Para além disso, preocupei-me em garantir que as transições entre as diferentes atividades fossem suaves, utilizando estratégias como músicas, jogos ou sinais visuais, que ajudaram as crianças a compreender e a aceitar as mudanças de forma natural, mas nem sempre tive sucesso.

Este planeamento cuidadoso contribuiu para a criação de um ambiente educativo estruturado, mas também flexível às necessidades e interesses do grupo. Promovi a participação ativa das crianças em cada momento do dia, incentivando-as a fazer escolhas, a tomar iniciativas e a assumir pequenas responsabilidades, como ajudar na organização de materiais ou na preparação de atividades. Este equilíbrio entre estrutura e flexibilidade foi essencial para apoiar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a sua autonomia, confiança e envolvimento nas dinâmicas do grupo.

Durante o estágio, dediquei-me ao desenvolvimento de competências pessoais essenciais para a prática pedagógica, destacando-se a capacidade de reflexão crítica sobre as minhas ações e decisões. Este processo exigiu de mim uma análise constante

do impacto das minhas intervenções no grupo e uma abertura à aprendizagem e à mudança. Apesar de o meu perfeccionismo ter, em alguns momentos, dificultado a aceitação de críticas, compreendi que estas eram valiosas para o meu crescimento profissional. Assim, procurei reformular as minhas ações de forma fundamentada, tendo sempre como prioridade o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Reconheço, no entanto, que ainda há espaço para melhorar a minha capacidade de autoavaliação e reformulação com base em críticas construtivas, sendo este um aspeto que pretendo continuar a trabalhar.

Este estágio revelou-se particularmente desafiante em vários aspetos, desde a adaptação a uma abordagem pedagógica diferente do método tradicional, até à gestão das exigências emocionais pessoais que enfrentei durante esta fase da minha vida. A transição para uma prática educativa baseada no Movimento da Escola Moderna, aliada aos princípios inspirados em Reggio Emilia, obrigou-me a repensar muitas das minhas crenças e estratégias pedagógicas, o que, embora difícil, foi extremamente enriquecedor. Paralelamente, a elevada exigência da educadora responsável foi um estímulo constante, desafiando-me a sair da minha zona de conforto, a refletir profundamente sobre as minhas práticas e a procurar superar as minhas próprias limitações. Este conjunto de fatores, embora exigente, contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional e pessoal, permitindo-me consolidar uma identidade enquanto futura educadora de infância.

A relação com as crianças foi construída com base na empatia, no respeito e na criação de um ambiente securizante e acolhedor. Desde o início, empenhei-me em estabelecer uma ligação afetiva com cada criança, considerando as suas necessidades individuais e mostrando-me disponível para apoiar, orientar e celebrar as suas conquistas.

No contexto da equipa educativa, mantive uma postura de diálogo constante e valorização do trabalho colaborativo. Partilhei ideias, recebi sugestões e envolvi-me ativamente na dinâmica da sala, assumindo, por vezes, tarefas que iam além das responsabilidades de uma estagiária. Esta postura demonstrou não apenas o meu empenho e profissionalismo, mas também o meu desejo de contribuir para o sucesso do ambiente educativo. A colaboração com a equipa foi enriquecedora, proporcionando

uma troca de experiências que aprofundou o meu conhecimento e fortaleceu a minha prática pedagógica.

A autoavaliação revelou-se uma ferramenta indispensável ao longo deste percurso, embora nem sempre tenha sido um processo fácil. Foi desafiador refletir sobre as minhas ações de forma crítica, especialmente em momentos de maior exigência, mas essa reflexão permitiu-me identificar tanto os meus pontos fortes como as áreas em que posso melhorar. Através deste exercício, consegui ajustar e reformular as minhas práticas, fortalecendo a minha capacidade de adaptação e o compromisso com a melhoria contínua. Reconheço que este processo foi essencial não apenas para o meu crescimento profissional, mas também para a construção de uma identidade pedagógica baseada na reflexão e na intencionalidade educativa.

Mesmo perante desafios pessoais recentes, consegui manter estabilidade emocional durante o estágio, o que considero uma das minhas maiores conquistas. Apesar das dificuldades, mantive uma postura tranquila, assegurando um ambiente de confiança e segurança na sala. Foi prioritário para mim que as crianças sentissem estabilidade e acolhimento, independentemente das adversidades externas, garantindo que as suas experiências educativas fossem enriquecedoras e harmoniosas.

Por fim, reconheço que este estágio representou um marco significativo na construção da minha identidade como educadora de infância. A reflexão constante sobre as minhas práticas permitiu-me não apenas cumprir os parâmetros de avaliação definidos, mas também desenvolver um compromisso profundo com a qualidade educativa e com os valores que sustentam a minha prática pedagógica. Mais do que alcançar metas específicas, o meu principal objetivo foi, e continuará a ser, fazer a diferença na vida das crianças, contribuindo de forma positiva e significativa para o seu crescimento e desenvolvimento integral. Este estágio não foi apenas uma etapa de formação, mas um ponto de partida para um percurso profissional que pretendo trilhar com dedicação, ética e paixão pela educação de infância.

Assim, esta autoavaliação representa não apenas uma evidência do meu crescimento profissional ao longo deste percurso formativo, mas também a expressão da minha paixão pela educação e pelo impacto transformador que esta pode ter na vida das crianças e, por extensão, na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humanizada. A educação de infância é, para mim, uma oportunidade privilegiada de

contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo valores como o respeito pela diversidade, a empatia e a cooperação, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Reconheço que o processo de crescimento profissional não se encerra com o término deste estágio, mas é, antes, uma jornada contínua e enriquecedora. Estou comprometida com a aprendizagem permanente, tanto através da formação acadêmica e profissional, como pela reflexão diária sobre as minhas práticas. Pretendo manter uma postura aberta e questionadora, procurando sempre melhorar a qualidade da minha intervenção pedagógica e garantir que esta seja significativa e alinhada com as necessidades e interesses das crianças.

Além disso, reafirmo o meu compromisso com os valores éticos e pedagógicos que sustentam a profissão de educadora de infância. A honestidade, o respeito, a empatia e a equidade continuarão a ser pilares fundamentais da minha atuação, orientando todas as minhas decisões e ações no contexto educativo. Pretendo honrar a confiança que as crianças, as famílias e a comunidade depositam em mim, trabalhando sempre em prol do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças. Este compromisso não é apenas profissional, mas profundamente pessoal, refletindo a minha paixão por esta profissão e o desejo de fazer a diferença na vida das crianças que acompanho.

4. NOTAS DE CAMPO

| | ' ' | | ' '

Nota de campo nº 1				
Dia 30 de setembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
1	Gabinete Diretora	Quando cheguei à organização socioeducativa, juntamente com as minhas colegas, a diretora ficou visivelmente surpreendida por nos ver, uma vez que, não tinha sido informada atempadamente da nossa chegada, o que me causou algum desconforto inicial. Apesar da falta de comunicação, a diretora foi muito acolhedora e fez questão de nos receber muito bem. Apresentou-se de maneira cordial, explicando um pouco sobre a IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), os seus valores e os projetos que fazem parte da instituição. Durante a conversa, deu-nos uma visão geral das atividades ali desenvolvidas. No final, pediu a cada uma de nós que nos apresentássemos e falássemos sobre o nosso percurso e as expectativas para aquele estágio.	- Acolhimento - Integração	.

2	Edifício	Após as apresentações iniciais, a diretora fez questão de nos acompanhar numa visita guiada pelas diferentes salas da instituição. Passámos por vários espaços, desde o berçário até às salas do pré-escolar, foi-nos apresentando cada um dos ambientes e as respetivas equipas educativas. Durante a visita, conhecemos as educadoras que iriam ser as nossas cooperantes. Foi a própria diretora quem decidiu com qual educadora cada uma de nós iria trabalhar.	- Interação com os agentes educativos	
3	Sala Laranja	Durante o momento de roda, no tapete, a educadora disse às crianças: “Hoje é um dia com muitas coisas novas”. Explicou que tinham recebido um novo colega, o M., um menino que estava a integrar-se no grupo pela primeira vez. A educadora perguntou-lhes, ainda, se havia mais alguém novo na sala. Inicialmente, as crianças responderam que não. No entanto, após a educadora indicar para que olhassem melhor à sua volta, o	- Dinâmica de sala - Despertar da curiosidade	Ele referia-se a mim, a nova estagiária, o que gerou sorrisos entre as outras crianças, tornando o ambiente mais descontraído. Senti-me mais integrada.

4	Sala Laranja	<p>T.M., observou: “Sim, está aqui uma adulta nova”.</p> <p>Ainda na roda, a educadora perguntou às crianças se sabiam o que eu estava a fazer ali na sala, o T.M. disse: “Vem aprender coisas que ainda não sabe.”. Logo a seguir, a J.B. acrescentou: “Vem aprender a ser feliz.”</p>	<p>- Interação adulto-criança</p> <p>- Construção do conhecimento</p>	<p>A sua resposta, inesperada da J., tocou-me profundamente, pois refletia uma visão muito sensível do que, para ela, significava estar na sala de aula e a importância de um ambiente feliz.</p>
5	Sala Laranja	<p>Enquanto estava sentada a escrever uma nota de campo, a M.C. aproximou-se de mim e disse-me: “Eu já sei escrever uma parte do meu nome, mas a outra não, e a primeira letra do meu nome é um O que não acaba”. (referindo-se ao C).</p>	<p>- Interação estagiária-criança</p> <p>- Construção da linguagem e da escrita</p>	<p>Esta interação mostrou-me como as crianças se sentem motivadas em partilhar as suas conquistas, mesmo que ainda incompletas, e como usam a sua imaginação para compreender conceitos que estão a começar a aprender. Foi uma janela para o seu processo de alfabetização, onde a oralidade e a escrita começam a encontrar significado e forma.</p>

Nota de campo nº 2				
Dia 1 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
6	Sala Laranja	A educadora dedicou algum tempo a dar-me uma breve explicação sobre a metodologia de trabalho de projeto, abordando como costuma organizar o seu trabalho com o grupo de crianças. Explicou-me que a abordagem é bastante centrada nos interesses das crianças, incentivando a exploração e o questionamento a partir das curiosidades que elas apresentam	- Metodologia de trabalho e papel do educador na curiosidade e no pensamento crítico	.
7	Sala Laranja	A diretora da instituição veio ter comigo à sala laranja, trouxe-me o acordo de confidencialidade e sigilo profissional para que eu pudesse assiná-lo. Ela explicou que este documento era essencial para garantir a proteção da privacidade das crianças, das famílias e do próprio trabalho desenvolvido na instituição.	- Interação com os agentes educativos - Ética profissional	Após assinar o acordo, percebi a seriedade com que a instituição lida com questões de ética e confidencialidade, o que reforçou a importância de manter uma postura profissional em todas as interações e no tratamento de qualquer informação relacionada à prática educativa.

8	Sala Laranja	Durante a manhã, o M., que estava apenas no seu segundo dia na escola, saiu para o recreio antes da indicação da educadora, a L., uma das colegas, foi buscá-lo e disse-lhe: “Ainda não se pode ir, só quando a A. disser.”	- Dinâmica de sala Interiorização de regras	Este momento demonstrou não só a confusão natural que pode surgir quando uma criança nova ainda não está familiarizada com as rotinas, mas também a capacidade das outras crianças de assumirem um papel de apoio e orientação.
9	Sala Laranja	Algumas meninas convidaram-me para desenhar com elas. Entre elas, a C.C. pediu-me especificamente para desenhar um castelo, respondi que não sabia se conseguiria desenhá-lo, mas que estava ia tentar. A C.C. disse-me: “Eu explico-te, tens de fazer umas linhas retas, uns quadrados, e depois nas janelas fazes uns triângulos.”	- Interação estagiária-criança e construção do conhecimento	Esta interação foi um exemplo claro de como as crianças se sentem à vontade para ensinar e orientar os adultos em atividades que dominam. A explicação precisa da C.C. revelou não só a sua visão sobre a composição de um castelo, mas também a sua capacidade de comunicar e estruturar o pensamento de forma clara.

Nota de campo nº 3				
Dia 2 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
10	Sala Laranja	No dia anterior, enviei a minha carta de apresentação à educadora cooperante por e-mail. Na manhã seguinte, ao chegar à sala, perguntei-lhe se já tinha tido oportunidade de a ler. A educadora respondeu que sim e deu-me algumas sugestões de melhoria.	- Interação com os agentes educativos	.
11	Sala Laranja	Aproveitei que ainda não havia muitas crianças na sala, acedi ao meu e-mail e enviei o documento de consentimento informado para a educadora, para que ela o pudesse validar e, posteriormente, entregá-lo aos pais para ser assinado.	- Ética profissional - Documentação pedagógica	

Nota de campo nº 4				
Dia 4 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
12	Sala Laranja	O D., o T.M. e o T.B. estavam a desenhar quando o D. disse ao T.M.: “Vamos fazer as apresentações.” O T.M. respondeu: “Não podemos, ainda não fizemos a comunicação.” Ao que o D. retorquiu: “Pois é, hoje não é dia de apresentações.”	- Rotinas de sala	. Esta interação entre as crianças demonstra que elas têm um entendimento claro das rotinas da sala, diferenciando os momentos dedicados a determinadas atividades, como as apresentações e a comunicação, sugerindo uma compreensão das regras estabelecidas.
13	Sala Laranja	A educadora anunciou que haveria uma reunião de conselho de turma e perguntou se algum dos meninos mais velhos conseguia explicar aos mais novos o que era uma reunião de conselho. O V. respondeu: “Falamos do que gostamos e do que não gostamos.” A educadora fez uma nova pergunta, “onde essas informações eram registadas”, e o V. respondeu: “No diário de turma.”	- Conselho de turma - Participação ativa	Esta nota evidência a familiaridade das crianças mais velhas com as práticas da sala e a importância que atribuem ao conselho de turma como um espaço de expressão e reflexão.

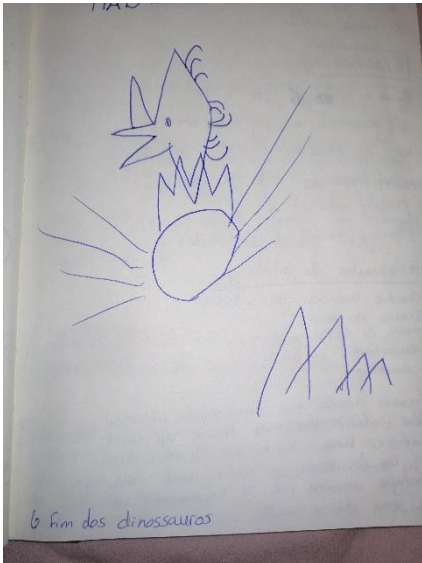
14	Sala Laranja	Para organizar o conselho, a educadora explicou-me que costuma colocar as cadeiras em roda, pois, na sua visão, as crianças conseguem manter-se mais concentradas dessa forma. Ela considera que, ao estarem sentados sem uma mesa à frente, os obriga a ter uma postura mais direita, o que facilita a concentração. Além disso, o arranjo circular permite que as crianças se vejam umas às outras, promovendo uma interação mais direta e ativa entre elas.	Organização do espaço e impacto na aprendizagem	
15	Sala Laranja	Observei que as crianças de 3 anos, em particular, tinham dificuldade em manter-se quietas nas cadeiras durante a reunião.	- Desafios na participação dos mais novos	
16	Sala Laranja	Durante o conselho, voltámos a falar sobre o projeto do corpo humano, que tem sido um tema de interesse para as crianças. Surgiram várias questões curiosas, como: “O que está cá dentro do	- Curiosidade e pensamento crítico no projeto do corpo humano	As perguntas demonstram a curiosidade das crianças sobre o funcionamento do corpo humano e o desejo de compreender

17	Sala Laranja	<p>coração e dos pulmões?"; "Será que quando partimos uma veia morremos?"; e "Quando tossimos, tiramos porcaria dos pulmões."</p> <p>A educadora aproveitou o momento para rever algumas aprendizagens anteriores e perguntou se ainda se lembravam de quantos ossos tem uma mão. A C. respondeu: "26."</p>	<p>- Curiosidade e pensamento crítico no projeto do corpo humano</p>	<p>melhor os processos internos do organismo.</p> <p>Este diálogo revela a capacidade de memorização e o envolvimento das crianças no projeto, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o corpo humano e os seus sistemas.</p>
18	Sala Laranja	<p>A educadora perguntou que elogios poderiam fazer aos amigos. Cada criança, na sua vez, tinha a oportunidade de responder e partilhar as suas ideias. Quando chegou a vez da M.C., em vez de responder à pergunta, disse: "O meu lama está doente." A educadora respondeu: "Esse não é o assunto de que estamos a falar agora, mas entendo que isso seja algo importante para ti."</p>	<p>- Expressão de sentimentos - Acolhimento emocional</p>	<p>Na minha opinião esta resposta da educadora revelou a capacidade de lidar com desvios no foco da conversa de forma empática, pois reconhece e valida os sentimentos da criança sem perder de vista o objetivo da questão. A resposta da M.C. também evidenciou</p>

				como, para as crianças, preocupações pessoais podem surgir inesperadamente, independentemente do contexto da conversa em grupo.
--	--	--	--	---

Nota de campo nº 5				
Dia 7 de outubro				
Nº de registro	Local	Descrição	Tema	Observações
19	Sala Laranja	Pedi à educadora permissão para consultar o projeto curricular e o dossier de sala, a educadora permitiu-me aceder a esses documentos e tirar notas, mas fez uma ressalva: o projeto curricular disponível era referente ao ano letivo transato, uma vez que o projeto do ano corrente só será finalizado e entregue no final do mês de outubro.	- Documentação pedagógica	.
20		Durante o fim de semana, a educadora enviou um e-mail aos pais com várias informações, incluindo a informação sobre a minha presença. Além disso, a educadora afixou a minha carta de apresentação num placard informativo à porta da sala laranja.	- Interação com os agentes educativos - Envolvimento das famílias	Esta ação demonstrou a preocupação da educadora em manter uma comunicação clara e transparente com as famílias, assegurando que todos estivessem cientes da minha participação no quotidiano da sala e promovendo um ambiente de confiança

21	Sala Laranja	<p>Quando a M.C. entrou na sala pela manhã, dirigiu-se a mim com entusiasmo e disse: “Sabes que fiz muitas coisas no fim de semana!” Com interesse, respondi: “A sério? O que fizeste?” A M.C., sorridente, respondeu: “O mais magnífico foi ver filmes, vi o divertidamente 2.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interação estagiária-criança - Partilha de experiências 	<p>entre a escola e as famílias.</p> <p>Esta conversa simples mostrou como as crianças gostam de partilhar as suas vivências pessoais, especialmente momentos que consideram importantes ou emocionantes. A M.C. demonstrou uma forte vontade de comunicar as suas experiências, e esta interação serviu para fortalecer a nossa relação, permitindo-lhe sentir-se ouvida e valorizada.</p>
22	Sala Laranja	<p>Durante uma conversa com a educadora, falei-lhe sobre o tema que tenho vindo a considerar para o meu relatório de PPSII: as interações. A educadora, salientou que o tema, é bastante amplo e precisaria ser bem delimitado. Falou-me sobre o tipo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre o tema do relatório 	

23	Sala Laranja	<p>interações: morais, cognitivas e sociais.</p> <p>Enquanto o T.M. estava a folhear um livro na sala, eu estava sentada ao lado dele, a tirar apontamentos no meu caderno de notas de campo. O T.M. pediu-me: “Posso fazer um desenho no teu caderno, com uma imagem deste livro?”</p> 	- Interação estagiária-criança	Este pedido inesperado demonstrou a curiosidade e o interesse do T.M. em participar de forma ativa no meu trabalho, sugerindo uma ligação entre o que estava a ler e a vontade de expressar criativamente essa experiência. A interação destacou a forma como as crianças podem envolver-se em atividades paralelas, ao mesmo tempo que procuram contribuir e interagir com os adultos num contexto de partilha.
----	--------------	--	--------------------------------	--

Nota de campo nº 6				
Dia 8 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
24	Sala Laranja	O M. agarrou num jogo da área da escrita e levou-o para o chão, junto à porta. A L., aproximou-se e disse-lhe que ele não podia estar ali. De seguida, encaminhou-o para o sítio correto onde o jogo deveria ser utilizado.	- Dinâmica de sala -Interiorização de regras	Esta interação mostra como as crianças começam a interiorizar as regras da sala e como são capazes de ajudar os colegas a segui-las, assumindo, por vezes, um papel de liderança.
25	Sala Laranja	Algumas crianças têm demonstrado interesse pelo corpo humano. Para apoiar esse interesse, e para dar início ao trabalho de projeto, trouxe alguns livros sobre o tema para a sala. O T.M. e o T.B. pediram para ver os livros. Ao folhearem as páginas, passaram por uma imagem que ilustrava a circulação do sangue. O T.B., ao observar a imagem, comentou: “O meu pai disse-me que onde está o sangue vermelho não se chamam veias.”	- Exploração do corpo humano	Este comentário reflete a forma como as crianças começam a relacionar o que aprendem em casa com o que veem na escola, criando pontes entre diferentes contextos de aprendizagem.

26	Sala Laranja	A M.C. trouxe três livros de casa, algo que é recorrente, e decidiu sentar-se no tapete com a M.L. e o F.A. para lhes contar uma das histórias.	- Interação entre pares - Partilha de conhecimento	A M.C. demonstrou grande iniciativa e confiança ao partilhar os seus livros com os colegas e assumir o papel de "leitora".
27	Sala Laranja	Hoje foi dia de integração de uma menina nova na sala. A menina estava muito chorosa, visivelmente desconfortável com a nova situação. Para ajudar na sua adaptação, a mãe permaneceu com ela na sala durante algum tempo, inclusive durante o momento de contar histórias no tapete. A mãe sentou-se na roda junto com a filha, o que ajudou a menina a sentir-se mais segura.	- Acolhimento e adaptação de uma nova criança	Acho bastante importante a participação das famílias na vida escolar das crianças pois proporciona um sentimento de segurança e apoio. Na minha opinião quando os pais se envolvem nas atividades escolares, contribuem para a construção de um ambiente acolhedor e familiar, que facilita a transição das crianças para novas situações
28	Sala Laranja	Durante a rotina de contar o número de crianças presentes, a contagem foi feita em português, inglês e francês. Quando chegou a vez do	- Valorização da diversidade cultural	Este momento demonstra o esforço em incorporar diferentes línguas no dia a dia das

29	Sala Laranja	<p>francês, a educadora pediu a ajuda do T.B., que prontamente colaborou.</p> <p>Enquanto a educadora explicava a história que ia contar, o F.A. tentou interromper. Com calma, a educadora disse: "F.A., espera um bocadinho que já te dou a palavra." Depois de terminar a sua explicação, a educadora voltou-se para o F.A. e deu-lhe a oportunidade de falar.</p>	<p>- Regras de comunicação</p> <p>- Valorização da voz da criança</p>	<p>crianças, promovendo uma abordagem multicultural e o reconhecimento das competências linguísticas dos alunos.</p> <p>Esta interação reflete a forma como a educadora gere a dinâmica de participação, ensinando às crianças a importância de esperar pela sua vez e de respeitar os turnos de fala, ao mesmo tempo que valoriza as suas contribuições.</p>
30	Sala Laranja	<p>A história que hoje foi contada, falava sobre "A Melhor Sopa do Mundo". Para tornar a experiência mais interativa, a educadora pediu a uma menina que fosse à casinha buscar uma panelinha, representando a panela da sopa. Em seguida, envolveu todas as crianças, pedindo-lhes para "cortarem" legumes imaginários, como se estivessem a preparar a</p>	<p>Aprendizagem interativa</p> <p>Envolvimento no reconto da história</p>	<p>A educadora ao assentir, deu à menina uma oportunidade de integração ativa na atividade. Esta abordagem lúdica e envolvente, na minha opinião, ajudou a fortalecer a conexão entre as crianças e a</p>

		<p>sopa. No final, com a ajuda de uma concha de sopa, a educadora fingiu servir sopa numa tigela imaginária que cada criança tinha nas mãos. A menina nova, que estava ainda a adaptar-se ao grupo, pediu à educadora para a ajudar a distribuir a sopa. A educadora concordou.</p>		<p>criar um ambiente de colaboração e partilha.</p>
--	--	---	--	---

Nota de campo nº 7				
Dia 9 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
31	Sala Laranja	O M. estava a fazer um desenho quando reparou que dois lápis de cera estavam misturados com os lápis de cor. Observando isso, disse em voz alta: "Isto não é aqui", e, de imediato, separou os lápis de cera dos lápis de cor, colocando-os nos sítios corretos.	- Autonomia e organização do espaço	Este comportamento reflete a crescente autonomia do M., uma vez que só está nesta organização socioeducativa há 8 dias.
32	Sala Laranja	A M.L. esqueceu-se do seu maminho em casa, o que a deixou muito chorosa. A M.C. aproximou-se de mim e disse: "A M.L. esqueceu-se do maminho em casa, mas eu trouxe dois burros de brincar, posso emprestar-lhe um."	- Afetividade e empatia entre pares	Este gesto de empatia da M.C. ilustra a solidariedade entre as crianças.
33	Sala Laranja	Às quartas-feiras, devido ao projeto de literatura e literacia "Cartola dos Livros", as crianças levam para casa livros da biblioteca da escola, juntamente com uma folha de registo onde anotam informações sobre os	- Promoção da leitura - Envolvimento das famílias	Esta prática promove o envolvimento das famílias no processo educativo e incentiva a criação de hábitos de leitura em casa.

		livros lidos, com o apoio das famílias. Hoje, em grande grupo, a educadora partilhou as folhas de registo preenchidas por cada criança que participou nesta atividade.		
--	--	---	--	--

Nota de campo nº8				
Dia 11 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
34	Sala Laranja	Conforme mencionado anteriormente, as crianças têm demonstrado um crescente interesse pelo corpo humano. Em resposta a esse interesse, a educadora iniciou a roda no tapete, mostrando vários livros sobre o tema. Durante a sessão, explorou-se o que as crianças já sabiam sobre o corpo humano e questionou-se o que queriam aprender.	- Exploração do corpo humano e pensamento crítico	. Na minha opinião esta atividade não só reforça o conhecimento prévio das crianças, como também estimula a sua curiosidade e vontade de aprender mais.
35	Sala Laranja	T.M “ O que está dentro do coração? T.B Sangue.”	- Exploração do corpo humano	
36	Sala Laranja	Ainda no tapete, após algum tempo de exploração dos livros, a educadora perguntou às crianças: "Estamos há muito tempo no tapete, acham que ainda conseguem ouvir uma história?" Algumas crianças	- Autonomia e participação ativa na tomada de decisões	A educadora valorizou a opinião de todos e incentivou uma participação ativa das crianças na tomada de decisões, promovendo

		responderam que sim, enquanto outras disseram que não. A educadora sugeriu: “Vamos votar.”		um ambiente democrático.
37	Sala Laranja	A J.B. estava sozinha no tapete a folhear um dos livros sobre o corpo humano. Juntei-me a ela, pouco depois, o F.A. também se juntou a nós. Fomos folheando o livro e abrindo as abas para explorar os detalhes escondidos.	- Interação entre pares - Aprendizagem colaborativa	
38	Sala Laranja	No reforço da manhã, foi dada uma tangerina ao F.A. Ele deu uma dentada na fruta sem a descascar, percebendo depois que era necessário tirar a casca. A M.C., ao notar a dificuldade do colega, ofereceu ajuda: “Eu consigo, queres que tente?” No entanto, o F.A. decidiu não aceitar a oferta e, com alguma persistência, conseguiu descascar a tangerina sozinho.	- Autonomia	

Nota de campo nº 9				
Dia 14 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
39	Sala Laranja	Entrega do consentimento informado: Uma vez que a educadora cooperante validou o consentimento informado, comecei a entregá-lo aos pais. Os pais foram bastante prestáveis e assinaram na hora.	- Documentação pedagógica - Envolvimento das famílias	Demonstrando uma boa disposição em colaborar com o processo educativo. Esta atitude reflete a importância do envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, facilitando a comunicação e o apoio mútuo.
40	Sala Laranja	Hoje de manhã, estive mais focada em observar que tipo de brincadeiras cada criança preferia e com quais pares interagia.	- Observação da dinâmica das brincadeiras e interações	Essa observação é essencial para entender as dinâmicas sociais entre as crianças e para identificar os seus interesses, o que pode informar futuras atividades e intervenções na sala.

41	Sala Laranja	O D. chegou cansado e, sem vontade de brincar, decidiu colocar duas almofadas no tapete e deitar-se a descansar até à hora em que os restantes meninos se juntaram no tapete.	- Respeito pelo ritmo individual	Na minha opinião este comportamento pode indicar que o D. precisava de um momento de pausa e de autocuidado, algo que deve ser respeitado e compreendido na rotina da sala.
42	Sala Laranja	A C.C. agradeceu à L. por a ter ajudado dizendo “Obrigado”, e a L. respondeu: “Não é obrigado, é obrigada; as meninas dizem obrigada.”	- Linguagem - Construção do conhecimento	Este momento ilustra como as crianças estão a aprender sobre as regras de cortesia e como interagem entre si, mostrando o desenvolvimento das suas habilidades sociais e de linguagem.
43	Sala Laranja	No tapete, a educadora questionou: “sexta-feira foi dia 11, hoje que dia é?” A J.B. respondeu “Segunda-feira”, enquanto a A.M. disse “outubro”. A educadora, então, pediu o número e o T.B. respondeu “14”.	Papel da educadora no desenvolvimento do raciocínio lógico e noção de tempo	Este momento não só demonstra a capacidade das crianças de se envolverem em discussões sobre datas, mas também as ajuda a desenvolverem habilidades matemáticas e de

				raciocínio lógico ao trabalharem com números e calendários.
--	--	--	--	---

Nota de campo nº 10				
Dia 15 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
44	Sala Laranja	A C.C., M.C., L. e M.A. estavam a desenhar. Desde que comecei a estagiar nesta sala, notei que elas frequentemente fazem os mesmos desenhos, como corações e castelos bastante coloridos.	- Expressão artística e repetição de padrões no desenho	.
45	Sala Laranja	A M.L. disse à M.C. que não iria ao Algarve dela. Em resposta, a M.C. gritou, afirmando que também iria ao Algarve com a tia dela, e a M.L. empurrou-a. Para ajudar na gestão deste conflito, intervenho dizendo que todas as pessoas podiam ir ao Algarve.	- Gestão de conflitos e interações entre pares	
46	Sala Laranja	Durante a reunião no tapete, a educadora lançou questões de matemática, dizendo: "No fim de semana, fiz um bolo. Coloquei 4 ovos, mas depois percebi que a receita precisava de mais 3. Quantos ovos usei?" O T.B. respondeu prontamente: "7." "Podes fazer mais perguntas?" perguntou a J.B	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	Esta interação demonstra a capacidade das crianças para resolver problemas matemáticos simples e o seu envolvimento na atividade, além de promover o raciocínio lógico de forma lúdica

Nota de campo nº 11				
Dia 16 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
47	Sala Laranja	o pai do M. entrou na sala e disse: "Bom dia, Mónica. Deixo o M. com o casaco. Ou posso tirá-lo?"	- Interação com as famílias	.
48	Sala Laranja	O M. não conseguia retirar o papel para secar as mãos. A J.B., que já estava a sair do WC, notou que o M. precisava de ajuda e voltou para o ajudar.	- Interação entre pares - Cooperação	
49	Sala Laranja	Várias meninas foram buscar livros e sentaram-se no tapete. A L. chamou diversas vezes pela M.C., mas esta não lhe deu atenção. A L. acabou por se afastar e ficou sozinha a ver o livro.	- Interação entre pares - Dinâmica social no grupo	

Nota de campo nº 12				
Dia 16 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
50	Sala Laranja	O M. usou um pincel de cartão de um livro para fingir que me estava a pintar a cara, e a M.S entrou na brincadeira.	- Interação estagiária-criança -Jogo simbólico	Esta atividade mostra como as crianças usam a imaginação para brincar e se relacionar entre si, desenvolvendo competências sociais e criativas.
51	Sala Laranja	A J.B trouxe-me um presente e, envergonhada, veio entregar-me um desenho com autocolantes.	- Interação estagiária-criança	
52	Sala Laranja	A mãe da M.C. entrou na sala, como faz todos os dias, para lhe vestir a bata. A M.C. comentou que a M.S lhe batia muitas vezes. A mãe respondeu à M.S, dizendo que quando tivesse vontade de bater, deveria esfregar as mãos, que essa vontade desapareceria.	- Interação com as famílias	

	Sala Laranja	A J.B foi ajudar a M. L e o B a fazer um puzzle, pois estavam com dificuldades.	Interação entre pares e cooperação	Este momento de ajuda mútua ilustra a empatia e a solidariedade que as crianças estão a desenvolver ao trabalharem em conjunto.
--	--------------	---	------------------------------------	---

Nota de campo nº 13				
Dia 18 de outubro				
Nº de registo	Local/ Horas	Descrição	Tema	Observações
53	Sala Laranja	A educadora questiona “Alguém tem alguma ideia do que mais podemos fazer neste trabalho?”	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	.
54	Sala Laranja	Na reunião de conselho, alguns meninos não disseram o seu nome quando foi feita a chamada. A educadora levantou-se e foi junto de cada criança para que dissesse o seu nome, todos disseram exceto a M. L., que não quis.	- Papel da educadora na promoção da participação e respeito pelo ritmo das crianças	Esta dinâmica é importante para promover a participação ativa de todos e a inclusão no grupo.
55	Sala Laranja	O A.M, durante a reunião, tirou a bata mesmo após a educadora ter dito para não o fazer, apesar de no momento não valorizar este comportamento do A.M mais tarde a educadora fê-lo ver e pensar que não esteve correto na sua atitude.	- Papel da educadora na reflexão sobre comportamentos	

56	Sala Laranja	A educadora começou a ler o diário e perguntou o que achavam da semana, se queriam fazer algo para a próxima. O F. A. respondeu que gostaria de fazer massa, e foi realizada uma votação para escolher a cor da massa.	- Papel da educadora na construção da autonomia e participação democrática	Este tipo de participação ativa estimula a tomada de decisões e o envolvimento das crianças no planeamento das atividades.
57	Sala Laranja	Durante a pintura no atelier “arte nas mãos”, a C.C. deixou cair o carimbo e ficou triste, o que foi evidente pela sua expressão facial. No entanto, a educadora R. disse-lhe que não havia problema, que podiam sujar-se e que isso fazia parte do processo criativo. A M. C. continuou a pintar, agora sorridente.	- Papel da educadora na valorização do processo criativo	Esta atitude da educadora R. demonstra como a abordagem positiva pode transformar uma situação negativa em uma experiência positiva.
58	Sala Laranja	O grupo foi dividido para o atelier de arte nas mãos, e a M.S ficou num grupo diferente da M.C e da M. L. O comportamento da M.S durante a atividade foi	- Dinâmicas do grupo	Isso mostra como a dinâmica entre os pares pode influenciar o comportamento e a

		<p>significativamente mais tranquilo do que quando estava com esses dois pares.</p>		<p>capacidade de concentração das crianças.</p>
59	Sala Laranja	<p>Conversei com a educadora cooperante sobre as ideias que tenho para a minha investigação. Ela achou as questões bastante pertinentes e encorajou-me a explorá-las.</p>	<p>- Interação com os agentes educativos</p>	

Nota de campo nº 14				
Dia 21 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
60	Sala Laranja	A M. L. chegou com birra. A mãe passou-me algumas informações, dizendo que ela não quis colocar os ganchos. Peguei-a ao colo para a acalmar, fomos ver o recreio.	- Acolhimento - Gestão emocional	.
61	Sala Laranja	A M.S ouviu a M. L. a choramingar e perguntou-lhe se queria brincar com ela.	- Interação entre pares - Empatia	Este gesto demonstra como as crianças podem ser sensíveis às necessidades emocionais dos colegas e a importância de promover a amizade e a partilha.
62	Sala Laranja	Estava sentada no tapete com o D, T.M e a J.B e falei com eles sobre como os legos que deixaram montados e que quando cheguei estavam destruídos. A primeira resposta do D. foi: "Quem destruiu foi a M." Perguntei-lhe se viu quem tinha destruído, e ele disse que não, mas	Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	

		que como a M. é mais nova, tinha sido ela.		
--	--	--	--	--

Nota de campo nº 15				
Dia 22 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
63	Sala Laranja ~	A educadora leu o título do livro da história que ia contar, apontando para as palavras do mesmo. Disse uma das palavras do título e pediu ao T.M para a apontar a palavra correta, ele conseguiu. Pediu à M.C esta não conseguiu.	- Papel da educadora na estimulação da literacia emergente	.
64	Sala Laranja	Durante a leitura da história, apareceu a imagem de um camelo, algumas crianças questionaram o que estavam dentro das bossas do camelo. A educadora respondeu: “vão pesquisar, perguntem à mãe ou ao pai e amanhã falamos novamente sobre isso.”	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	
65	Sala Laranja	A educadora questiona, ainda durante a leitura do conto, quando só tem uma bossa que nome se dá? A M.C respondeu “Dromedário.”	- Papel da educadora no estímulo do raciocínio e construção do conhecimento	

66	Sala Laranja	Enquanto comia uma maçã, o T.M disse ao D. que se comesse um caroço e depois bebesse água, morreria porque cresceria uma árvore dentro do seu corpo.	- Interação entre pares	Este tipo de conversas, embora fantasiosas, demonstram a curiosidade das crianças e o seu processo de aprendizagem sobre o mundo à sua volta.
----	-----------------	--	----------------------------	---

Nota de campo nº 16				
Dia 23 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
67	Sala Laranja	Hoje, a educadora teve uma reunião durante parte do período da manhã, ficando eu e a auxiliar na sala com o grupo. Enquanto estávamos em roda no tapete à espera pelo professor de expressão motora, percebi que as crianças tentaram desafiar-me, não cumprindo o que lhes era pedido.	- Dinâmica de sala	Tentei ser assertiva e mostrar-lhes que não estava agradada com esse comportamento, enfatizando a importância de respeitar as instruções.
68	Sala Laranja	Quando estavam a comer a fruta no tapete, o A.M estava só a mexer no caixote do lixo, quando lhe disse para não o fazer deu um pontapé no caixote virando o mesmo.	- Comportamento - Gestão emocional	
69	Sala Laranja	Na aula de expressão motora, verifiquei que os comportamentos das crianças mudam bastante em relação a quando a educadora está presente; o professor permite-lhes ficaram demasiado eufóricos.	- Interação entre adulto-criança	Esta diferença ressalta a importância de ter uma abordagem consistente no que diz respeito à disciplina e à

				gestão do comportamento.
--	--	--	--	-----------------------------

Nota de campo nº 17				
Dia 25 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
70		Hoje foi dia de visita de estudo. Iriamos ao palácio da Ajuda conhecer a “Rainha”.	- Construção de conhecimento	.
71	Sala Laranja	Foi permitido, pela educadora, as crianças não usarem bata durante esta visita de estudo, pois vinham com vestidos de princesa, e alguns meninos com capas de príncipe.	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade	
72	Sala Laranja	A educadora trouxe brilhantes e lápis de maquilhagem, para fazer pequenos apontamentos de modo às crianças se sentirem mais especiais para a visita de estudo ao palácio.	- Papel da educadora na valorização da experiência educativa	

73	Palácio da Ajuda	Chegando ao palácio quando foram recebidos pela “Rainha D. Maria” já sabiam quem ela era, com quem era casada e quantos filhos tinha.	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade	Denota a preparação e o cuidado que a educadora tem em explicar os pormenores importantes, antes de qualquer saída.
----	------------------	---	--	---

Nota de campo nº 18				
Dia 28 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
74	Sala Laranja	A C. C fez novamente um desenho de um coração com um castelo e pediu à M. C. para imitar o seu desenho.	- Interação entre pares	.
75	Sala Laranja	Perguntei à educadora, quando fazem durante muito tempo o mesmo desenho que estratégias ela usa para conseguir que passem a desenhar outras coisas. A resposta foi: “Não castrar, mas conseguir alargar os horizontes. Nos primeiros tempos deixar, para irem aprimorando o desenho, mas depois tentar através de exemplos mostrar que devem ter coragem de fazer outras coisas, dei-lhes o exemplo do livro Kevin o Koala.”	- Papel da educadora na valorização da expressão artística	
76	Sala Laranja	O tópico dos desenhos repetidos foi abordado novamente na reunião de grande grupo, e a J.B disse: “Não podemos ser o Kevin e fazer sempre a mesma coisa.”	- Papel da educadora na estimulação do	

			pensamento crítico	
--	--	--	-----------------------	--

Nota de campo nº 19				
Dia 29 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
77	Sala Laranja	M.L pergunta à educadora “Posso ir para a casinha?” A educadora responde “Porque é que quer sempre fazer a mesma coisa? Pode ir fazer um desenho, depois vai buscar o seu cartão para tentar fazer o seu nome.”	- Papel da educadora na diversificação das experiências - Incentivo à autonomia	.
78	Sala Laranja	Quando o F. A. chegou com a mãe, a M. C. disse à mãe do F.A que ele batia nos meninos. Após receber o F.A., a educadora falou com a M. C, expressando que não ficou contente com a sua atitude, pois não é correto fazer queixinhas aos pais. Pediu-lhe que pensasse se gostava que outros meninos, ou a A. (educadora), fizessem queixa à mãe dela por alguma coisa que tivesse feito de menos bem.	- Papel da educadora na regulação socioemocional - Gestão de conflitos	Este momento é crucial para ensinar às crianças sobre a importância da comunicação assertiva e da resolução de conflitos de forma saudável.
79	Sala Laranja	O T.M pediu-me para escrever o meu nome, no meu caderno de notas, mas disse que não sabia	- Interação estagiária-criança	Este pedido demonstra a sua vontade de aprender e de

		como. Eu expliquei que escreveria e ele poderia copiar. Ele respondeu: “Diz as letras e eu escrevo.”	- Construção do conhecimento sobre a escrita	desenvolver as suas habilidades de escrita.
--	--	--	--	---

Nota de campo nº 20				
Dia 30 de outubro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
80	Sala Laranja	A C. é uma menina que, sempre que chega, não quer vestir a bata e fica colada à educadora, seguindo-a para onde quer que ela vá.	- Acolhimento - Vínculo afetivo	Este comportamento pode indicar uma necessidade de segurança e de proximidade emocional, que deve ser observada e abordada adequadamente.
81	Sala Laranja	Algo que a educadora faz é apelar muito ao pensamento e à expressão das emoções, encorajando as crianças a falarem sobre o que sentem.	- Papel da educadora na promoção da expressão emocional	Considero que esta abordagem é fundamental para o desenvolvimento emocional e social das crianças.
82	Sala Laranja	O M., ao sentir que a A. não o deixava brincar com o carro, bateu-lhe na cara, fazendo-a chorar. Expliquei-lhe que não devíamos	- Gestão de conflitos - Regulação do comportamento	Esta interação é essencial para ensinar as crianças sobre empatia e a importância

		bater nos amigos, pois isso deixava-os tristes.		de resolver conflitos de forma pacífica.
--	--	---	--	--

Nota de campo nº 22				
Dia 5 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
83	Sala Laranja	“Não quer dizer que não sejas capaz, mas eu prefiro que comeces por outras” Resposta da educadora quando o T.M escolheu uma ficha de matemática com subtração.	-vPapel da educadora na diferenciação pedagógica e encorajamento do progresso	
84	Sala Laranja	A C., que normalmente só procura a educadora ao chegar, hoje, pela primeira vez, ficou comigo. Deu-me a mão e permitiu que eu lhe vestisse a bata.	- Acolhimento	Este pequeno gesto marcou uma evolução na relação de confiança entre mim e a C., algo que considero muito significativo.
85	Sala Laranja	A educadora deu à C.C. uma tarefa sobre figuras geométricas, que consistia em desenhar um número específico de triângulos, círculos, quadrados e retângulos, cada um numa cor correspondente. Os quadrados deveriam ser amarelos, mas a C.C., por engano, pintou-os de azul. Ao dar-se conta do erro,	- Papel da educadora na valorização da criatividade - Resolução de problemas	Este momento mostra a importância de valorizar o esforço das crianças, incentivando a resolução de problemas de forma autónoma.

		decidiu pintá-los por dentro de amarelo. Quando mostrou o trabalho à educadora, esta deu um feedback positivo, elogiando a sua solução criativa e escrevendo na ficha: “Boa estratégia.”		
86	Sala Laranja	O T.M. estava a realizar uma atividade de matemática, e um dos exercícios era a conta $7+7$. Ao perceber que não conseguia resolver a conta apenas com os dedos, decidiu desenhar sete mais sete quadrados numa folha. Quando chegou ao resultado, teve dificuldade em escrever o número 14 e foi buscar a reta numérica para o ajudar.	- Papel da educadora na estimulação do pensamento matemático -Autonomia na aprendizagem	Este comportamento demonstra a capacidade do T.M. de procurar estratégias alternativas para resolver problemas, evidenciando a sua autonomia e raciocínio lógico.
87	Sala Laranja	A educadora questionou a L.: “Queres uma ficha de contas ou de figuras geométricas?”.	- Papel da educadora na autonomia da criança	Este tipo de interação demonstra a importância de dar escolhas às crianças, promovendo a autonomia e o interesse nas atividades propostas.

Nota de campo nº 23				
Dia 6 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
88	Sala Laranja	Hoje, três crianças de 3 anos chegaram à sala com birra e mostraram-se mais sensíveis ao longo do dia, chorando em alguns momentos, especialmente o M. Perguntei à educadora se, após o período de adaptação, seria normal este comportamento, já que o M. não costuma chorar. A educadora explicou que, como as exigências feitas às crianças vão aumentando à medida que se ajustam à rotina escolar, é natural que elas se sintam mais fragilizadas, mesmo já tendo ultrapassado o período inicial de adaptação.	- Compreensão do desenvolvimento emocional	.
89	Sala Laranja	Dado que o projeto inicial sobre o corpo humano tinha muitas questões, e após uma sessão de esclarecimentos com os professores da cadeira, onde me foi solicitado que afunilasse os	- Construção do trabalho de projeto	

		<p>tópicos, decidi, em conjunto com a educadora, dividir o projeto em três subprojetos: coração, pulmões e cérebro.</p>		
90	Sala Laranja	<p>Para decidir qual subprojeto iniciar e qual apresentar na cadeira de CDEI, realizámos uma votação. Li novamente todas as questões previamente levantadas pelas crianças, expliquei o processo de votação, e o grupo escolheu o projeto sobre o coração. Perguntei às crianças como deveria chamar-se o projeto, e a proposta mais votada foi a do A.M.: “Porque é que o coração faz Tum Tum?”</p>	<p>- Estimulação da curiosidade e pensamento crítico</p>	

Nota de campo nº 24				
Dia 8 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
91	Sala Laranja	Quando cheguei, uma vez que havia poucas crianças na sala, perguntei à educadora se podia mostrar-me um caderno de desenvolvimento individual. A educadora prontamente o fez, permitindo-me compreender melhor como são registados os progressos e observações sobre cada criança.	- Interação com os agentes educativos - Documentação pedagógica	
92	Sala Laranja	A M.C., enquanto desenhava com um lápis azul numa folha amarela, comentou: “Sabes que o azul com o amarelo dá verde?”	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	Esta pergunta ilustra a forma como a educadora inclui as crianças na tomada de decisões, valorizando as suas opiniões e promovendo um ambiente participativo.
93	Sala Laranja	A educadora perguntou às crianças: “Querem que eu ponha os jogos de chão lá fora no recreio?”	- Papel da educadora na promoção da	

			autonomia e participação ativa no ambiente	
--	--	--	---	--

Nota de campo nº 25				
Dia 11 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
94	Sala Laranja	O T.B e a J.B estavam a observar o calendário afixado na parede, onde constam as datas de aniversário e festividades importantes, todas assinaladas com fotos ou imagens. Apontei o meu dia de aniversário e disse que estava quase a fazer anos. O Tomás, curioso, respondeu: "Mas porque é que a tua foto ainda não está aqui?"	- Curiosidade e pensamento crítico na observação do calendário	
95	Sala Laranja	Diariamente, duas crianças são nomeadas "responsáveis do dia," e ficam encarregues de algumas tarefas, como colocar o número correto de cadeiras para o almoço, buscar a fruta ou abrir as portas. Muitas vezes, a educadora escreve o número de meninos na mão dos responsáveis para que se lembrem de quantas cadeiras devem preparar ou quantas frutas devem buscar.	- Papel da educadora na promoção da autonomia e da responsabilidade coletiva	

96	Sala Laranja	O F. A, dirigindo-se à M., comentou: “Eu sou teu amigo, mas não podes bater em ninguém.”	- Interação entre pares	Esta afirmação parece ser uma inferência do que ouve dos adultos, visto que ele próprio, por vezes, também exhibe alguns comportamentos mais desafiantes.
----	--------------	--	-------------------------	---

Nota de campo nº 26				
Dia 12 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
97	Sala Laranja	"Eu pensei que o coração era como o da forma dos desenhos, mas este parece diferente." M.A	- Curiosidade e pensamento crítico na observação do coração real	.
98	Sala Laranja	"No meu desenho, o coração era mais redondo... este parece mais comprido!" A.M	- Curiosidade e pensamento crítico na observação do coração real	
99	Sala Laranja	Hoje, a Leonor e a Julieta tiveram uma pequena discussão sobre os lápis. A educadora chamou-as e perguntou se não conseguiam	- Papel da educadora na gestão de conflitos	

		resolver a situação sem discutir, incentivando-as a encontrar uma solução juntas.	e promoção da autonomia	
--	--	---	-------------------------	--

Nota de campo nº 27				
Dia 13 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
100	Sala Laranja	O F.A deu um pontapé na construção de legos que os colegas tinham montado. A educadora aproximou-se dele e perguntou-lhe se achava que tinha agido bem e como se sentiria se fosse ele a construir algo e outro amigo lhe fizesse o mesmo.	- Papel da educadora na gestão de conflitos	.
101	Sala Laranja	Durante o comboio o F.A empurrou o M., o que levou a educadora a explicar-lhes o "efeito dominó." O T.B acrescentou: "Até podemos partir a cabeça!"	- Papel da educadora na explicação de conceitos e segurança	
102	Sala Laranja	A J.B foi buscar os cartões com os nomes dos amigos e copiou as letras, uma a uma, para uma folha.	- Curiosidade e interesse emergente pela escrita	

Nota de campo nº 28				
Dia 15 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
103	Sala Laranja	Enquanto desenhava ao lado da L.N e da C.C, o F.A disse para a Leonor: "Queres que te imite?"	- Interação entre pares	.
104	Sala Laranja	Em reunião de Conselho, foi estabelecido que cada criança só poderia trazer dois brinquedos de casa. Hoje, o T.M trouxe mais do que o combinado e a educadora explicou-lhe a regra, ao que ele respondeu: "Mas só com dois não posso brincar com o T.B e com o D." A educadora sugeriu que ele levante essa questão na próxima reunião de Conselho para que todos possam discutir o assunto.	- Papel da educadora na promoção da participação democrática - Resolução de problemas	
105	Sala Laranja	A M.C, que geralmente traz muitas histórias interessantes de casa, foi convidada a ajudar a contar a história.	- Papel da educadora na valorização da experiência e partilha de conhecimento	Apesar de ter apenas três anos, já domina bastante bem o enredo das histórias e consegue narrar detalhes, o que é impressionante para a sua idade

Nota de campo nº 29				
Dia 18 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
106	Sala Laranja	Num momento em que a educadora conversava com o A.M sobre o seu comportamento ao chegar à sala, pois vinha chateado devido a uma discussão com a mãe, a J.B comentou: “Ó A.M, tu és o irmão mais velho; tens de dar o exemplo.”	- Acolhimento emocional e regulação do comportamento	.
107	Sala Laranja	Algumas crianças mais velhas estavam no tapete a fazer construções. O F.A. e o M. queriam juntar-se a elas para construir, e os mais velhos orientaram-nos sobre o que deviam fazer.	- Interação entre pares - Construção colaborativa	
108	Sala Laranja	O V. usa um penso ocular e, todos os dias, a educadora coloca um despertador com a ajuda dele, para garantir que ele o retira na hora correta certa. Quando o despertador tocou, a J.B, de imediato, diz “V.....”	- Papel da educadora na promoção da autonomia e inclusão	

Nota de campo nº 30				
Dia 19 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
109	Sala Laranja	“Eu e o D somos as responsáveis podemos ir já colocar as cadeiras para o almoço e ir buscar a fruta?”	- Autonomia e responsabilidade	.
110	Sala Laranja	Durante uma brincadeira na área da casinha a M. e a M.L estavam em disputa por uma peça específica. A M disse: "Eu apanhei primeiro!", enquanto a M.L respondeu: "Mas eu preciso dessa peça para fazer o pequeno-almoço!". Ao notar a situação, intervi sugerindo: "Porque não tentam pensar juntas numa solução? Talvez possam usar outra peça ou combinar uma troca?" Após alguma resistência, as crianças concordaram em utilizar peças diferentes, e cada uma conseguiu continuar a sua construção.	- Interação entre pares - Gestão de conflitos	

111	Sala Laranja	O B.S começou a chorar porque o M. estava a brincar com dois carrinhos na área dos jogos de mesa.	- Regulação emocional	
-----	--------------	---	-----------------------	--

Nota de campo nº 31				
Dia 20 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
112	Sala Laranja	A mãe da M.C. entrou na sala e, enquanto se despedia da filha, comentou: “Está a chover, agora vou molhar-me quando for para o carro.” A M.C. respondeu: “Mas a chuva é importante.” A educadora, aproveitando a oportunidade, questionou: “Porquê que a chuva é importante?” A M.C., respondeu: “Porque as plantas precisam dela para crescer.”	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	. Este momento destacou a curiosidade e a sensibilidade ecológica da M.C., além de demonstrar a importância de estimular o pensamento crítico através de perguntas abertas.
113	Sala Laranja	Hoje, devido à minha rouquidão, o F.A perguntou-me o que tinha acontecido se eu tinha andado descalça. Ao responder-lhe que não sabia a razão exata, ele respondeu: “Oh, tadinha.”	- Empatia - Interação estagiária-criança	
114	Sala Laranja	Durante um jogo de associação de figuras geométricas, o A.M. teve dificuldade em identificar um triângulo. A educadora perguntou: “Consegues contar os lados desta	- Papel da educadora na construção do	O uso de questões guiadas pela educadora ajudou o T.M. a chegar à resposta por si mesmo,

		forma?” Após contar, o A.M. exclamou: “Três! É um triângulo!”	conhecimento matemático	fortalecendo a sua confiança.
--	--	---	-------------------------	-------------------------------

Nota de campo nº 32				
Dia 22 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
115	Sala Laranja	Antes de iniciar a história, que ia contar, educadora pediu ao F.A para dizer o “ritual” de introdução.	- Papel da educadora na valorização da rotina	.
116	Sala Laranja	O A.M, que frequentemente apresenta comportamentos mais desafiantes, hoje estava ainda mais irrequieto durante a leitura da história. A educadora teve de lhe pedir várias vezes para se sentar em condições e se acalmar, mas ele continuava agitado.	- Papel da educadora na gestão do comportamento e regulação da atenção	
117	Sala Laranja	A educadora propôs que cada criança criasse um autorretrato usando recortes de revistas. A M.C. escolheu uma imagem de um chapéu e disse: “Eu quero este chapéu porque adoro o verão.” O T.B. acrescentou óculos ao seu retrato, explicando: “É para ver melhor o sol.”	- Papel da educadora na estimulação da criatividade	

Nota de campo nº 33				
Dia 25 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
118	Sala Laranja	Hoje foi dia de música, e notei que a maioria das crianças estava mais agitada do que o habitual, talvez pela educadora não estar presente. O que levou a professora a reorganizar os lugares, o que contribuiu para um ambiente mais calmo e organizado ao longo da atividade.	- Impacto da ausência da educadora na dinâmica do grupo	.
119	Sala Laranja	O T.M., enquanto brincava com um jogo de construção, perguntou-me: "Queres que faça um cubo com este jogo? Bem, não é um cubo, é mais esticadinho, tipo um retângulo	- Curiosidade e pensamento crítico na construção geométrica	
120	Sala Laranja	Enquanto a M.L desenhava, mostrou interesse em escrever o seu nome. Para ajudá-la, disse-lhe: "Eu escrevo o teu nome e tu tentas copiar por baixo."	- Interesse emergente pela escrita e desenvolvimento da literacia	


Nota de campo nº 34				
Dia 26 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
121	Sala Laranja	A M. L pediu à educadora um autocolante de estrela. A educadora perguntou: "O que fizeste de bem para mereceres a estrela?" A M. L. respondeu: "Hoje dormi na minha cama." A educadora elogiou-a, dizendo que lhe daria uma estrela por ter sido uma crescida. Aproveitei que tinha autocolantes de estrelas coloridas na minha mala e mostrei-os à M.L. Ela identificou as cores e comentou: "As estrelas da A. são grandes, as tuas são pequenas."	- Papel da educadora na valorização das conquistas pessoais - Promoção da autoestima	.
122	Sala Laranja	Pedi à M.J que fizesse um autorretrato, vi que estava com dificuldades, mas a C. prontificou-se a ajudá-la dando-lhe instruções.	- Interação entre pares - Cooperação	
123	Sala Laranja	As crianças costumam perguntar onde estão as tesouras, mesmo	- Papel da educadora	

		<p>estando ao seu alcance e no mesmo local desde o início do estágio. A educadora sugeriu: "Vamos mudar as tesouras de sítio. Onde acham que devem ficar?" As crianças participaram ativamente na decisão.</p>	<p>na promoção da autonomia - Organização do ambiente</p>	
--	--	--	---	--

Nota de campo nº 35				
Dia 27 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
124	Sala Laranja	Hoje, a Leonor trouxe mais um livro sobre o corpo humano, mostrando-me entusiasmada. Depois, foi partilhá-lo com a educadora. Embora ocupada com outra tarefa, a educadora sentou-se um pouco com a Leonor e juntas folhearam o livro. A educadora comentou: "Leonor, parece-me que trouxeste um livro muito interessante sobre o corpo humano. Escolhe uma página que gostes e faz um desenho daquilo que achas mais interessante."	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	.
125	Sala Laranja	Enquanto procurava uma história, a educadora não a conseguia encontrar. Perguntou ao grupo, e a C, C respondeu: "Emprestámos à sala verde."	- Cooperação	Este momento destacou como as crianças começam a recordar eventos e a contribuir para a organização da sala

126	Sala Laranja	A C. pediu: "A, posso ir limpar o nariz?" A educadora respondeu: "Claro que sim. Os meninos não precisam de pedir, apenas de informar."	- Papel da educadora na promoção da autonomia e autorregulação	
-----	--------------	---	--	--

Nota de campo nº 36				
Dia 29 de novembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
127	Sala Laranja	<p>Hoje, o D. chegou à sala muito choroso, nunca o tinha visto assim desde que iniciei a PPSII. A educadora pegou nele ao colo para tentar acalmá-lo, mas foi difícil.</p> <p>Posteriormente chamou o T.M. e perguntou se eles tinham tido algum desentendimento no dia anterior. O T.M. respondeu que não, e a educadora ressaltou que, às vezes, os amigos se aborrecem e não há problema. Quando o D. se acalmou, a Educadora enviou uma foto à mãe para tranquilizá-la.</p>	- Papel da educadora no acolhimento emocional	.
128	Sala Laranja	<p>Este livro tem algumas perguntas e respostas. Durante o tempo no tapete, a educadora sugeriu: "Vamos abrir as calhas e ver se calha alguma pergunta que tenhamos curiosidade em saber a resposta."</p>	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	

129	Sala Laranja	 <p data-bbox="379 813 1043 907">O T.M enquanto pintava lembrou-se de escrever o seu nome com os lápis</p>	- Curiosidade e interesse emergente pela escrita	
-----	--------------	--	---	--

Nota de campo nº 37				
Dia 2 de dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
130	Atelier	"O coração, o cérebro e os pulmões trabalham em equipa." T.M	- Curiosidade e pensamento crítico na construção do conhecimento sobre o corpo humano	.
131	Atelier	"Os glóbulos brancos lutam contra os vírus." A.		
132	Atelier	"O coração manda o sangue cansado para os pulmões, para os glóbulos vermelhos se encherem de oxigénio." J.B		
133	Atelier	"O coração é uma bomba." V		

Nota de campo nº 38				
Dia 3 de dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
134	Atelier	"O coração é todo vermelho. Não há sangue azul; isso só acontece nos desenhos." T.B	- Curiosidade e pensamento crítico na construção do conhecimento sobre o corpo humano	
135	Atelier	"Dentro do sangue, há glóbulos vermelhos e glóbulos brancos." T.B		
136	Atelier	"Os glóbulos vermelhos levam oxigénio a todo o corpo."		
137	Atelier	"O coração quando faz 'tum-tum', está a fazer força para mandar o sangue para todo o corpo." A. T.M e M.L		
138	Atelier	"o coração precisa de trabalhar muito para chegar a todo o corpo." A. T.M e M.L		

Nota de campo nº 39				
Dia 4 de dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
139	Sala Laranja	Durante uma brincadeira, o V., sentindo-se excluído, disse: 'A, o T.B não me deixa brincar.' A educadora respondeu: 'Aqui, ninguém tem o direito de dizer que alguém não pode brincar. Precisam de falar e resolver juntos.'	- Papel da educadora na gestão de conflitos	. Este momento demonstra como a educadora promove um ambiente inclusivo e respeitoso, incentivando as crianças a resolverem conflitos de forma autónoma e colaborativa.
140	Sala Laranja	Partimos um osso de frango ao meio o A.M diz "Afinal por dentro do osso é mole pensava que também era duro" a educadora diz "Como és um cientista foste descobrir"	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	
141	Sala Laranja	A M.L queria colocar brilhantes numa folha, mas a educadora explicou que, primeiro, deveria fazer um desenho. Ela fez um rapidamente, mas a educadora disse: "Tens de desenhar mais um bocadinho. Os desenhos têm de ter início, meio e fim."	- Papel da educadora na estimulação da criatividade	

Nota de campo nº 40				
Dia 6 de dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
142	Sala Laranja	Durante o momento de registo do Diário de Turma, a educadora perguntou: "O que gostaram mais de fazer hoje?". As crianças responderam com entusiasmo, e a educadora foi registando as respostas no diário, lendo em voz alta cada uma delas.	- Papel da educadora na valorização da reflexão e do registo coletivo	.
143	Sala Laranja	A Mãe do V. ao entrar na sala e visualizar o placard do projeto, voluntariou-se para ir fazer uma atividade à sala "Reanimar a brincar"	- Envolvimento das famílias	
144	Sala Laranja	A A.S mostrou à educadora uma construção de uma mota que fez com um jogo de pecinhas. Ela disse: "Sabes o que eu gostava? Que todos os meninos tentassem fazer esta construção "Que tal se nos ensinasses e tentássemos construir uma?"	- Papel da educadora na estimulação da criatividade - Cooperação	

Nota de campo nº 41				
Dia 9 dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
145	Sala Laranja	Durante a atividade de exploração livre, a educadora propôs às crianças um desafio: construir algo "que nunca tinham visto antes" usando os blocos de madeira. Enquanto construía, a educadora perguntou ao grupo: "Como sabem que esta ideia nunca foi construída antes? O que faz dela diferente?" As crianças, após pensarem, responderam com explicações baseadas nas suas construções, como "Nunca vi um comboio com asas!" (C.C.) e "Esta ponte tem uma casa no meio" (T.M.).	- Papel da educadora na estimulação da criatividade e pensamento crítico	.
146	Sala Laranja	A educadora interveio com firmeza quando a M. CI estava a falar muito alto, dizendo: "Minha querida, está a levantar muito a voz e não pode ser."	- Papel da educadora na regulação do comportamento	
147	Sala Laranja	A M.L. e a C.C. discutiam sobre quem seria a mãe e quem seria a filha na brincadeira. A educadora	- Papel da educadora na gestão de	

		<p>interveio e perguntou: “Como podemos decidir isso sem birras? O que as duas acham justo?” Após alguma hesitação, ambas concordaram em alternar os papéis. A educadora complementou: “E se vocês inventassem novas personagens? Quem sabe podem ser vizinhas ou amigas que vivem juntas.”</p>	<p>conflitos e resolução cooperativa</p>	
--	--	---	--	--

Nota de campo nº 42				
Dia 10 dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
148	Recreio	Durante o recreio, a M.J. caiu e começou a chorar. O B.S. aproximou-se e perguntou: "Queres que eu te ajude a levantar?" Em seguida, fez-lhe um carinho para a tranquilizar.	- Interação entre pares - Empatia	.
149	Recreio	No recreio, enquanto construíam com legos, a M. C.C. sentiu-se excluída e ficou de lado. A J.B. percebeu e perguntou: "Queres ajudar-nos a fazer a ponte?" A M.C.C. aceitou e começou a contribuir para a construção.	- Interação entre pares	
150	Recreio	Ao observar um conjunto de construções feitas com legos, a educadora perguntou: "Se tivéssemos de tornar essa torre mais resistente, o que poderíamos fazer?"	- Papel da educadora na estimulação da criatividade e pensamento crítico	

Nota de campo nº 43				
Dia 11 dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
151	Sala Laranja	Enquanto brincavam com tinta, a educadora perguntou: "O que acham que acontece se misturarmos todas as cores?"	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade	.
152	Sala Laranja	Enquanto observavam um livro de ciência, a educadora sugeriu que escolhessem uma página aleatória para descobrir algo novo. O F.A. abriu uma página sobre vulcões e perguntou: "O que faz a lava sair?" A educadora incentivou o grupo a pensar em possibilidades antes de dar a resposta, perguntando: "O que acham que acontece dentro da Terra?"	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	
153	Sala Laranja	A J.B. viu que o D. estava com dificuldade em apertar o casaco e disse: "Queres que eu te ajude?" O D.	- Interação entre pares	

		aceitou e a J.B. mostrou-lhe como fazer.		
--	--	--	--	--

Nota de campo nº 44				
Dia 12 dezembro				
Nº de registo	Local/ Horas	Descrição	Tema	Observações
154	Sala Laranja	As responsáveis do dia enfrentaram alguma dificuldade em identificar o número 12 na tabela de responsáveis. Primeiro, pediram ajuda à educadora, que escreveu o número num papel. Apesar disso, continuaram sem conseguir localizá-lo na tabela e voltaram a pedir ajuda. A educadora sugeriu que pedissem apoio a um colega mais velho.	- Papel da educadora na promoção da autonomia e cooperação entre pares	.
155	Sala Laranja	Durante a arrumação, a educadora perguntou: "Onde devem ficar os blocos grandes?" O F.A. apontou para a prateleira certa e disse: "Aqui! Assim ninguém tropeça."	- Papel da educadora na organização do ambiente	
156	Sala Laranja	Durante a marcação das presenças, a educadora perguntou: "Se ontem estavam 20 crianças e hoje faltam 3, quantas há na sala?"	- Papel da educadora na introdução	

			de conceitos matemáticos no cotidiano	
--	--	--	---------------------------------------	--

Nota de campo nº 45

Dia 13 dezembro

Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
157		Circo		.

Nota de campo nº 46				
Dia 16 dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
158	Recreio	No recreio, a M.J caiu, a B. ajudou-a logo a levantar e deu-lhe um carinho para ela parar de chorar	- Interação entre pares - Empatia	.
159	Sala Laranja	A M.L perdeu o seu maminho, e sem ele não consegue dormir, todos os amigos da sala ajudaram na sua procura, para ela não ficar triste	- Interação entre pares - Empatia	
160	Recreio	Durante o recreio, o V. encontrou uma poça de água e começou a atirar pequenas pedras para dentro. O T.M. juntou-se e disse: "Olha, quando cai faz círculos!"	- Exploração - Interação entre pares	

Nota de campo nº 47				
Dia 16 dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
161	Sala Laranja	Na área da casinha a M.C. e o F.A. recriaram uma cena de um restaurante. Durante a brincadeira, a M.C. assumiu o papel de "cozinheira" enquanto o F.A foi o "cliente". Ambos negociaram os papéis com entusiasmo, discutindo o que seria servido e como seria preparado. A M.C. disse: "Vou fazer uma sopa de cenoura", e o F.A. respondeu: "Eu quero uma pizza e um sumo"	- Interação entre pares - Jogo simbólico	. A interação entre as crianças foi marcada por diálogos ricos e colaboração para manter o enredo.
162	Sala Laranja	Quando chegou a M.L trazia um iogurte para comer, pediu ajuda para abrir a embalagem do iogurte. A educadora respondeu: "Queres tentar sozinha primeiro? Eu estou aqui para ajudar se precisares"	- Papel da educadora na promoção da autonomia	
163	Sala Laranja	O T.M. e o A.M. queriam usar o mesmo lápis. A educadora perguntou: "O que podem fazer para resolver o problema?" O T.M. sugeriu:	- Papel da educadora na	

		"Podemos usar um bocadinho cada um!"	resolução de conflitos	
--	--	--------------------------------------	------------------------	--

Nota de campo nº 49				
Dia 18 dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
164	Sala Laranja	- Durante a construção de legos, observei que o D. estava inicialmente afastado do grupo, pois não o tinham deixado participar. Sugeri ao grupo: "Precisamos de mais um construtor" As crianças que estavam a fazer a construção chamaram o D.	- Interação entre pares	. A interação revelou a importância de pequenas intervenções para promover a inclusão nas atividades coletivas.
165	Sala Laranja	- Durante uma conversa, para preparar a chegada dos pais e da irmã da M.A a educadora perguntou: "Como devemos estar num concerto?" As crianças responderam que era importante estar em silêncio. A educadora acrescentou: "Mais importante do que ouvir é escutar, porque escutar é ouvir com o coração."	- Papel da educadora na preparação das crianças para uma experiência cultural	
166	Sala Laranja	- O pai da M.A e a irmã, vieram à nossa sala dar um miniconcerto, o pai tocou violino e a irmã violoncelo.	- Participação das famílias	

167	Sala Laranja	A sala ao lado desenvolveu um projeto sobre instrumentos musicais. Falei com um estagiário da sala azul, e convidei-a para vir com as crianças que participaram no projeto assistir ao concerto do pai e da irmã da M.A	- Cooperação	
-----	--------------	---	-----------------	--

Nota de campo nº 50				
Dia 19 dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
168	Sala Laranja	A educadora colocou música clássica durante uma atividade de desenho. A J.B. disse: "Esta música é calma, gosto dela."	- Papel da educadora na exploração musical	.
169	Sala Laranja	No momento da marcação das presenças, a educadora questiona se o nosso grupo têm 21 meninos no total e hoje só estão cá 18, quantos faltam?	- Papel da educadora na estimulação do pensamento matemático	

Nota de campo nº 51				
Dia 20 dezembro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
170	Sala Laranja	A J.B., o T.M. e a M.A. estavam sentados em roda, no tapete, com um livro aberto. Eles folheavam as páginas e comentavam as ilustrações. "Olha, este é um dragão! E está a lutar contra um cavaleiro!", exclamou o T.M. A partir dessas observações, começaram a criar uma história coletiva, com base nas imagens do livro. A educadora aproximou-se e perguntou "Que nome acham que podemos dar a esta história?"	- Papel da educadora na estimulação da criatividade	.
171	Sala Laranja	Durante o momento de arrumação, o J.C. disse ao M.B.: "Podes guardar os livros, que eu guardo os lápis."	- Interação entre pares e cooperação	
172	Sala Laranja	A educadora perguntou: "Se tivéssemos de mudar alguma coisa na nossa sala para melhorar, o que mudariam?" Algumas crianças sugeriram ter mais materiais na área da casinha, enquanto outras	- Papel da educadora na valorização das opiniões das crianças	

		propuseram mudar a disposição dos tapetes.		
--	--	--	--	--

Nota de campo nº 51				
Dia 6 de janeiro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
173	Sala Laranja	Sentados no tapete, a educadora pergunta se sabem porque hoje é um dia especial. O J. respondeu "Porque voltámos à escola depois das férias"	- Papel da educadora na exploração de datas comemorativas e conhecimento cultural	.
174	Sala Laranja	A C comentou: "Hoje é o dia dos três reis magos." Quando a educadora perguntou o porquê da existência dos reis magos, o F.A respondeu: "Porque é Natal e o menino Jesus nasceu."		
175	Sala Laranja	A M. teve dificuldade em abrir uma garrafa e pediu ajuda. O A.M. disse: "Usa as duas mãos, é mais fácil."	- Interação entre pares	

Nota de campo nº 55				
Dia 7 de janeiro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
176	Sala Laranja	Durante a pintura em grupo, o V. comentou: "Se misturar azul com amarelo, fica verde, mas se misturar vermelho, o que será que vira?" A educadora incentivou a experimentação ao perguntar: "E o que mais gostariam de descobrir misturando cores? Como podem descobrir isso?"	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	.
177	Sala Laranja	A M.C.C começou a observar as imagens de insetos num livro com uma lupa e disse: "Gostava de ter um microscópio para ver ainda maior."	- Curiosidade científica	
178	Sala Laranja	Ao desenhar, o F.A. comentou: "Eu faço as nuvens cinzentas porque hoje o céu está igual."	- Expressão artística	

Nota de campo nº 56				
Dia 9 de janeiro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
179	Sala Laranja	A “Cada um de nós tem é de pensar em si, quando é para fazer esse tipo de comentário (queixinhas).	- Papel da educadora na promoção da autorregulação e responsabilidade individual	.
180	Sala Laranja	T.M “Mónica vou só dizer à A. Uma coisa, vou pedir desculpa.	- Desenvolvimento da consciência emocional	
181	Sala Laranja	Este livro tem algumas perguntas e respostas, vamos abrir ao calhas a ver se aparece alguma pergunta que tenhamos curiosidade de saber a resposta	- Papel da educadora na estimulação da curiosidade e pensamento crítico	

Nota de campo nº 57				
Dia 10 janeiro				
Nº de registo	Local	Descrição	Tema	Observações
182	Sala Laranja	Como estou quase na fase final de estágio a educador tirou alguns momentos para partilhar comigo alguns documentos importantes na sua prática.	- Partilha de documentação pedagógica	.
183	Sala Laranja	T.M “A. Posso começar a marcar as presenças por baixo e pelo apelido? A. “Dê-me uma razão para eu deixar?” T.M “Porque nunca o fizemos” A. “Isso não corresponde à verdade, perdeu a sua oportunidade,”	- Papel da educadora na valorização da argumentação	
184	Sala Laranja	T.M “Mónica eu quero dizer-te obrigado por teres feito este projeto na nossa sala.	- Reconhecimento e impacto do projeto no grupo	

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura: Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Araújo, S. B., & Monteiro, T. (2017). Pedagogias explícitas em creche: Relato de uma investigação-ação em contexto português. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 66–71.

Azevedo, O. (2015). O recreio no jardim de infância: Espaço e tempo para construção de culturas da infância. *Da investigação às práticas*, 6(1), 132–156.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Conselho Nacional de Educação. (2011). *Estado da educação 2011: Autonomia e descentralização*. Conselho Nacional de Educação.

Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em <https://www.unicef.org/child-rights-convention>

Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 113–134.

Costa, M. M. G. M. (2015). *A construção do sentido de grupo em grupos heterogêneos de idades* [Relatório de prática profissional supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Instituto Politécnico de Lisboa.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad.). Editora Artes Médicas Sul.

Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, J. (2003). Construindo a linguagem escrita no jardim de infância: *Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada].

- Ferreira, A. (2002). *Educação de infância e desenvolvimento infantil: Interações entre pares*. Porto Editora.
- Figueiredo, I. C. R. (2012). *Concepções e práticas de ciência de educadores de infância* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Folque, F., Bettencourt, M., & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13–33.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2018). *Aprender e ensinar na educação pré-escolar: Fundamentos e práticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro, J. (1998). Instrumentos "reguladores" numa sala de pré-escolar [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. *Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa*. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fuertes, M., Sousa, O., Łockiewicz, M., Nunes, C., & Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS One*, 13(11), e0205991.
- Guedes, S. (2011). A importância do diário de turma no Movimento da Escola Moderna. *Revista da Escola Moderna*, 40(5), 32–35.
- Katz, L. G. (2004). *The nature of project work*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. G., Chard, S. C., & Kogan, Y. (2014). *Engaging children's minds: The project approach*. Bloomsbury Publishing USA.
- Kuhn, R., Cunha, A. C., & Costa, A. R. (2015). Sem tempo para brincar: As crianças, os adultos e a tirania dos relógios. *Revista Kínesis*, 33(1), 101–118.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (2012). *A pedagogia do Movimento da Escola Moderna: Práticas de liberdade e cooperação*. Texto Editora.
- Niza, S. (2013). *A compreensão partilhada: Orientação sociocultural do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (s.d.). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: A formação no Movimento da Escola Moderna. Disponível em <https://www.movimentoescolamoderna.pt>
- Niza, S., & Alves Martins, M. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *A construção do currículo na educação de infância: Fundamentação pedagógica e investigação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Educação de infância: A criança como sujeito ativo*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia participativa: A construção da pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Percy, M. S., Stadtler, A., & Sands, D. (2002). Touchpoints: An interdisciplinary relational model for healthcare with parents and children. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 27(4), 222–227.
- Portugal, G. (2008). *Educação de infância: As experiências das crianças como construtoras de conhecimento*. Almedina.
- Portugal, G. (2012). *Educação inclusiva e ambientes educativos: Reflexões e práticas*. Escolar Editora.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche: Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Humanidades & Inovação*, 4(1).
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning. Routledge.
- Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e escrita no jardim de infância: Concepções e práticas dos educadores de infância* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores].
- Sarmento, M. J. (2002). A sociologia da infância: Questões epistemológicas e metodológicas. In M. J. Sarmento & M. F. Pinto (Orgs.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 35–58). Instituto de Estudos da Criança.
- Sarmento, T., & Ferreira, M. C. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério*.
- Silva, I. L. D., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Tylor, D. O., & Horner, S. D. (2007). Family-centered collaborative negotiation: A model for facilitating behavior change in primary care. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20(4), 194–203. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2007.00298.x>
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editora.
- Vasconcelos, T., Silva, J., & Coelho, L. (2012). *Educação de infância: Reflexões e práticas*. Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A1. PORTEFÓLIO DA
CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |

TIAGO

5 ANOS



Portrait Effilino

Este portfólio documenta o percurso do Tiago durante os meus três meses de estágio na Prática Pedagógica Supervisionada II, destacando as suas vivências, aprendizagens e interações no contexto educativo. Alinhado com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), este documento reflete uma abordagem centrada na criança, valorizando a sua individualidade, as suas escolhas e o seu protagonismo no processo educativo.

Ao longo deste período, o Tiago foi consolidando a sua identidade pessoal, reconhecendo as suas características, gostos e interesses, e manifestando a sua autonomia em diferentes momentos. Segundo Erikson (1998), é nesta etapa do desenvolvimento que as crianças constroem uma imagem positiva de si mesmas, ganhando confiança nas suas capacidades e tomando decisões de forma independente. Através das atividades e dinâmicas propostas, o Tiago teve a oportunidade de fortalecer a sua autoestima e autonomia, expressando-se de maneira autêntica e significativa.

As interações sociais desempenharam um papel crucial no desenvolvimento do Tiago, promovendo a construção de competências emocionais e sociais. De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento infantil está intimamente ligado ao contexto social, sendo as interações com pares e adultos essenciais para a aprendizagem. Este portfólio regista momentos em que o Tiago participou ativamente na vida do grupo, estabelecendo laços de amizade, respeitando as diferenças e demonstrando empatia e cooperação, o que reforça o seu crescimento enquanto ser social.

A capacidade de expressão e comunicação do Tiago foi amplamente explorada através de diferentes linguagens, permitindo-lhe partilhar ideias, pensamentos e emoções. Malaguzzi (1987), no âmbito da abordagem Reggio Emilia, defende que as crianças possuem "cem linguagens" para expressar a sua criatividade e visão do mundo. Os registos neste portfólio refletem a forma como o Tiago utilizou essas linguagens de maneira rica e diversificada, seja através de desenhos, narrativas ou descrições, demonstrando a sua capacidade de comunicar de forma criativa e pessoal.

A curiosidade natural do Tiago em relação ao mundo à sua volta foi um elemento central do seu processo de aprendizagem. Segundo Piaget (1976), o conhecimento é construído ativamente pela criança, através da interação com o ambiente e do processo de exploração. O portfólio documenta o interesse do Tiago em explorar temas complexos e variados, como o corpo humano, os fenómenos naturais e outros elementos do meio envolvente, evidenciando a sua capacidade de investigação e pensamento crítico.

Este portfólio tem como principal objetivo documentar e valorizar o percurso de desenvolvimento e aprendizagem do Tiago, destacando as suas conquistas e particularidades. É também uma ferramenta de partilha com as famílias, permitindo-lhes conhecer mais profundamente as experiências vividas e os progressos alcançados pelo Tiago no contexto educativo. Baseado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), e sustentado em referências teóricas sólidas, este documento reflete o compromisso com uma prática pedagógica que respeita a singularidade de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento integral e proporcionando-lhe um ambiente rico em experiências significativas.

A MINHA FAMILIA

"Nos olhos da família o Tiago é um fofinho e querido. Tem uma grande sensibilidade, é muito sociável, um desenhador talentoso e um pianista promissor"



O QUE GOSTO | MAIS

DINOSSAUROS
HOT WHEELS

APRENDER

DOCES

BRINCAR COM AMIGOS

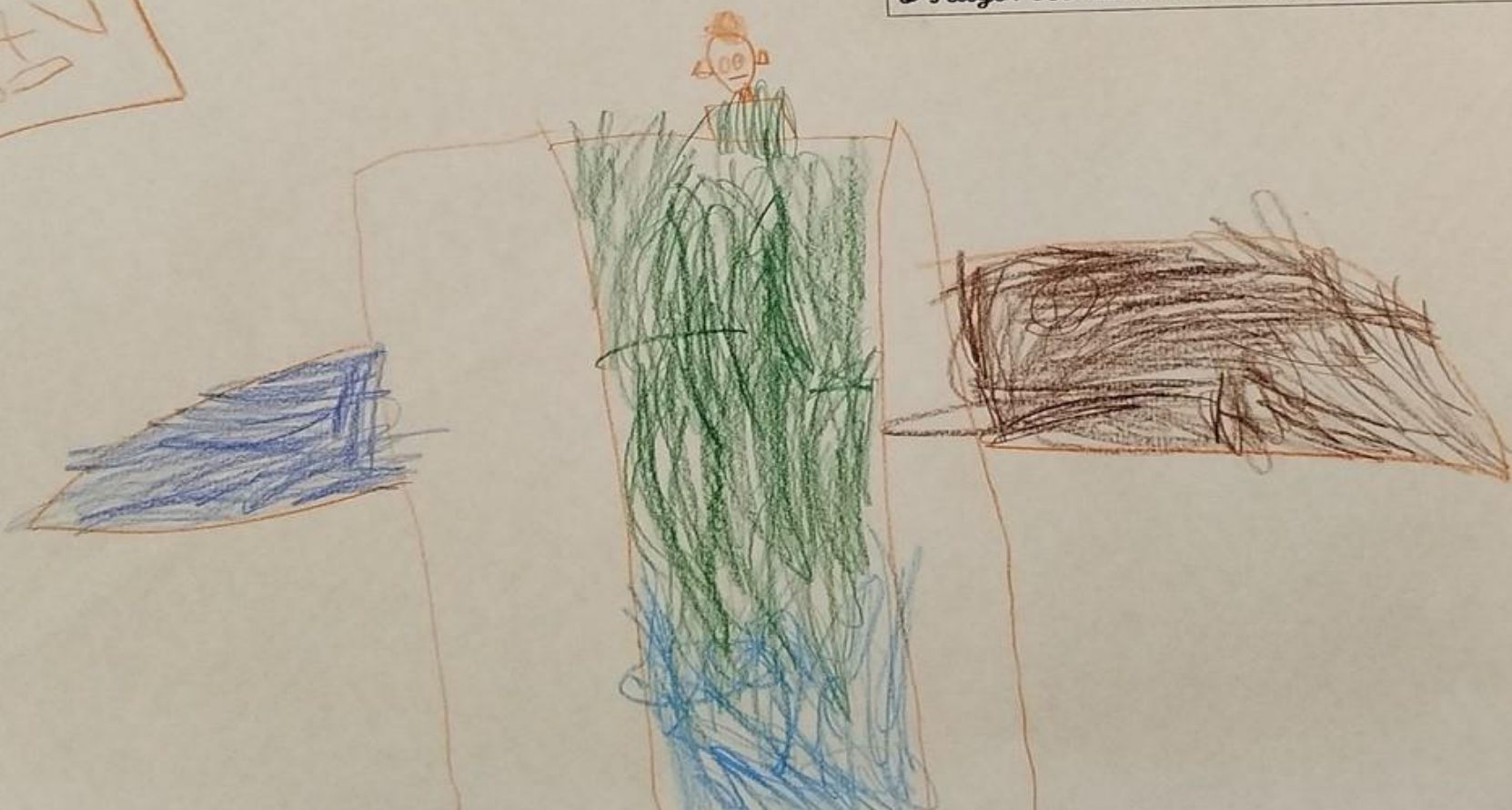
FAMÍLIA

3

Aos
olhos dos meus
amigos...

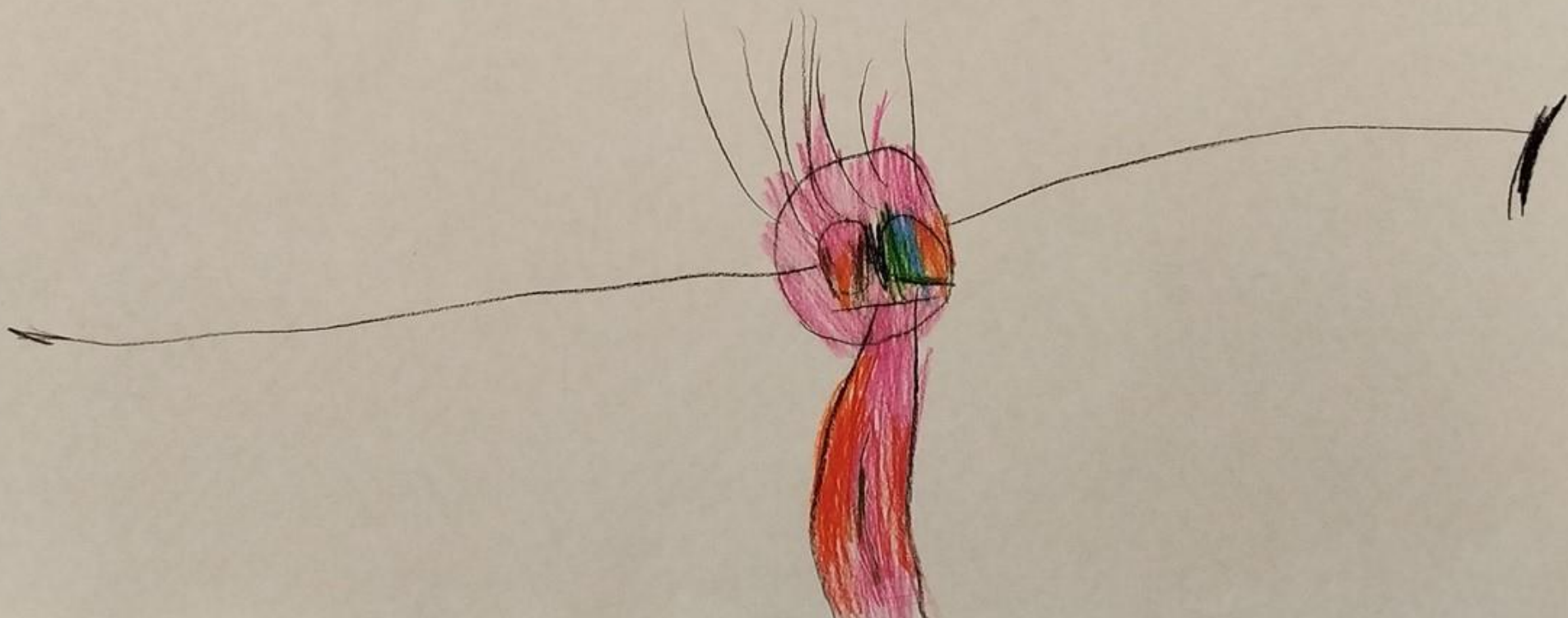


"Gosto de brincar à apanhada salsicha com o Tiago. Ele desenha muito bem."



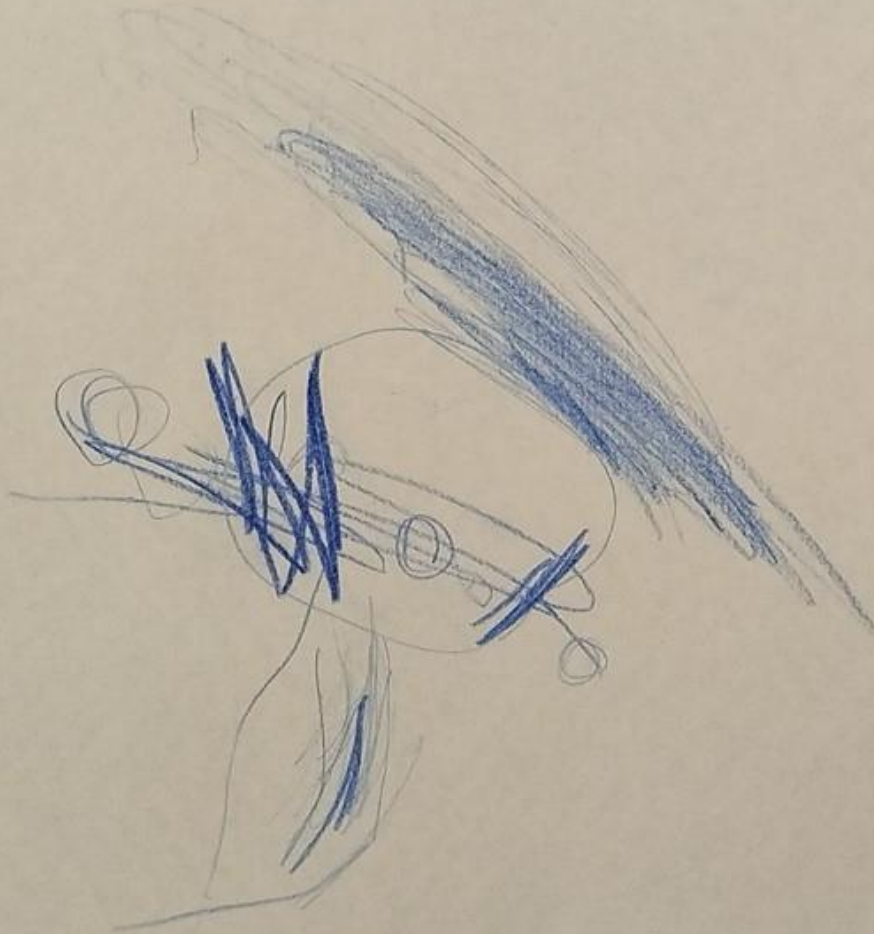
-O Tiago é bom, gosto de brincar com ele."

Maria Luisa



Bernardo

12

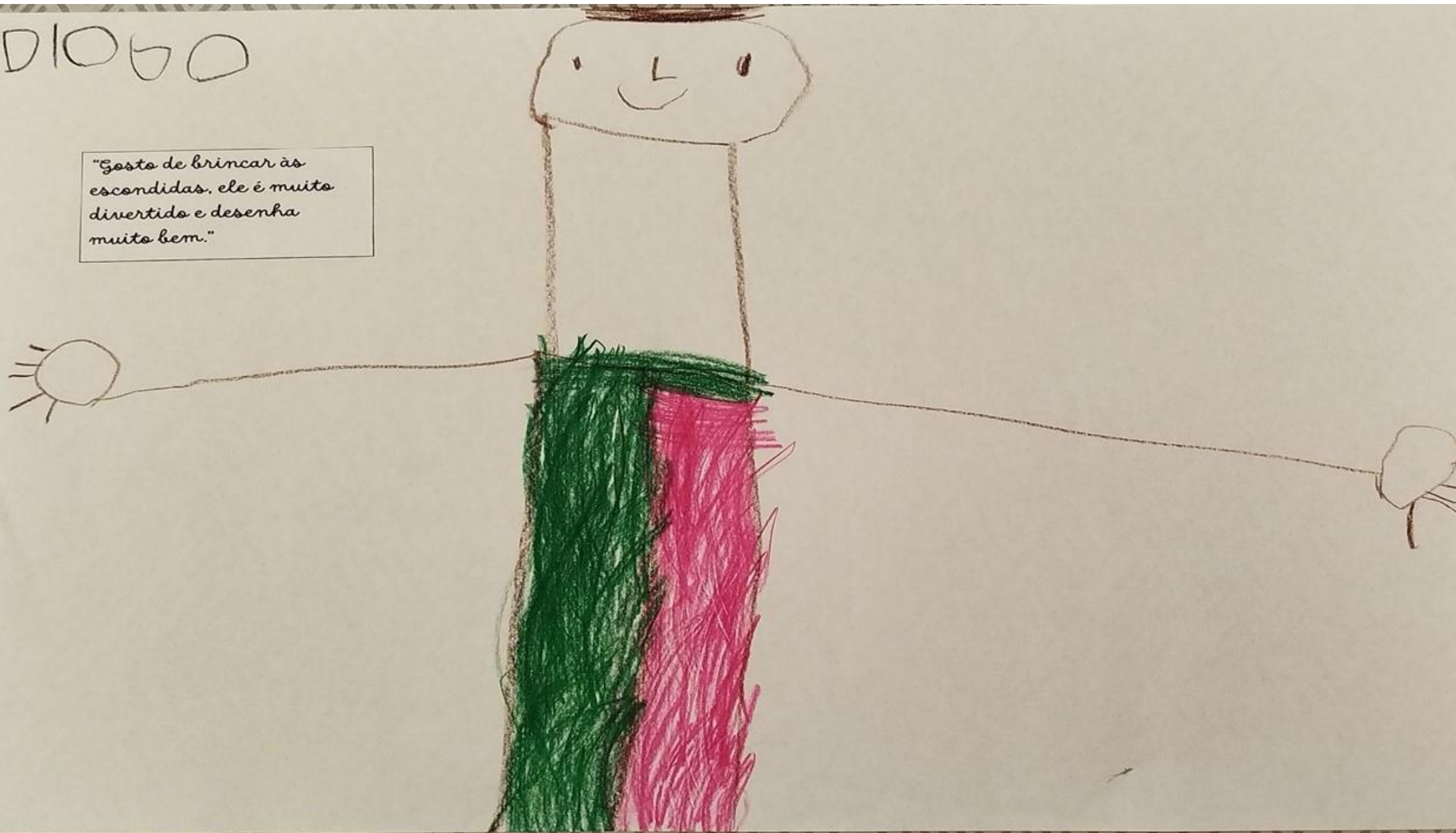


Matias

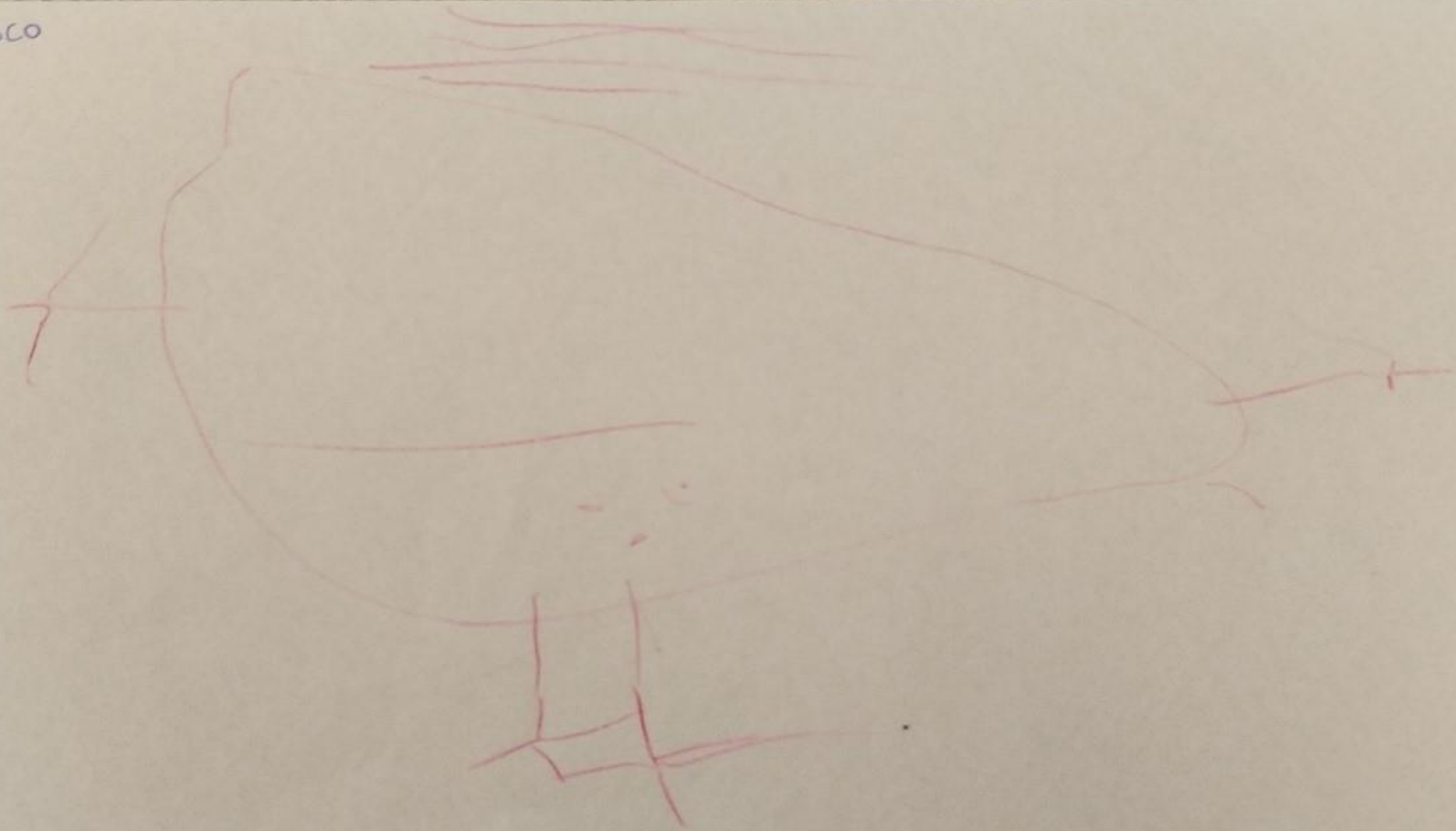


DIOGO

"Gosto de brincar às escondidas, ele é muito divertido e desenha muito bem."

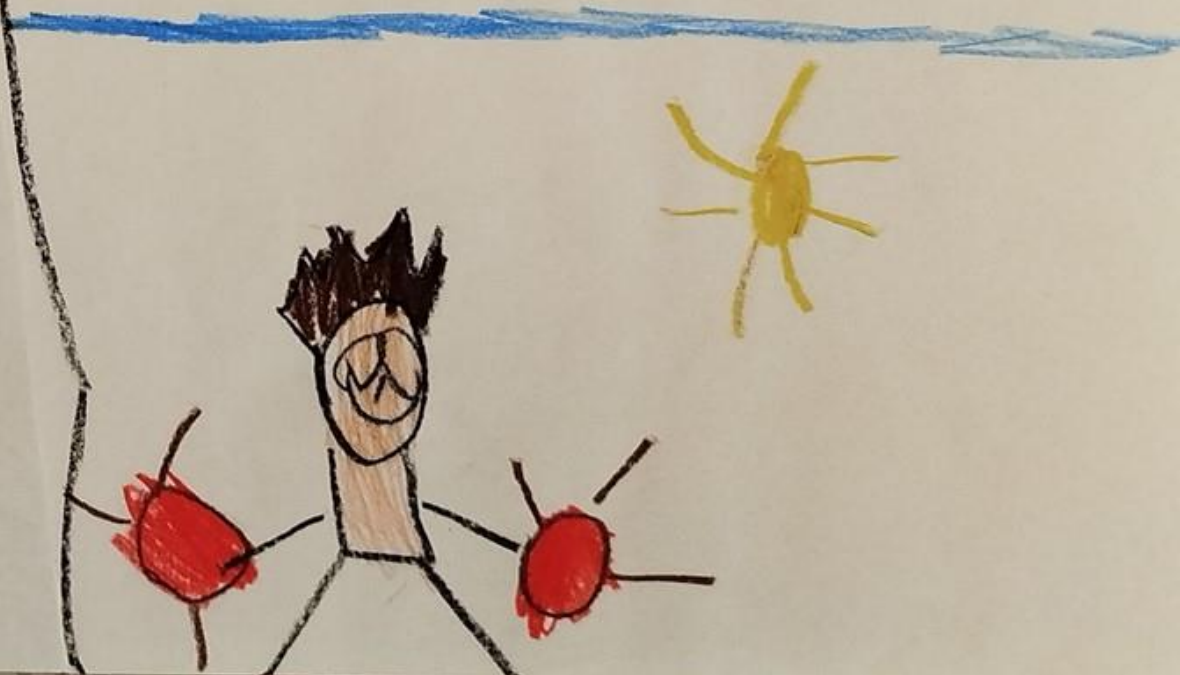


Francisco



"O Tiago é importante para mim, porque é meu amigo. Gosto de desenhar com ele e imitar os desenhos que ele faz."

ANTÔNIO



CAETANA



"O Tiago é divertido,
porta-se bem e é um
bom amigo."





BENEDITA

"O Tiago é muito divertido."



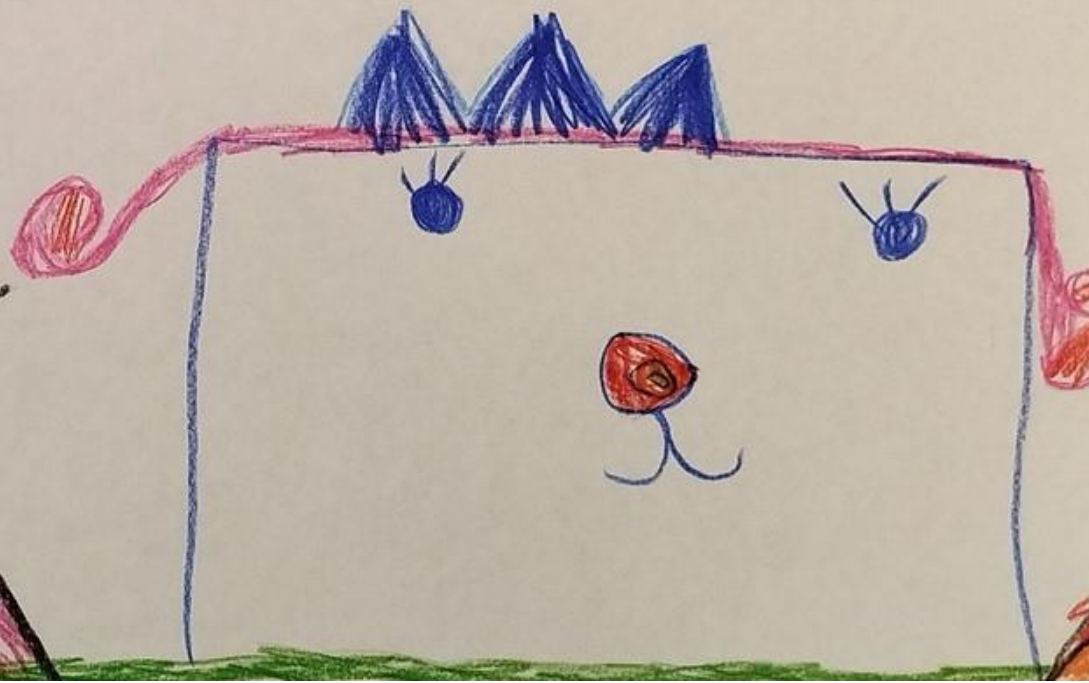
CAMILA
CAMILA

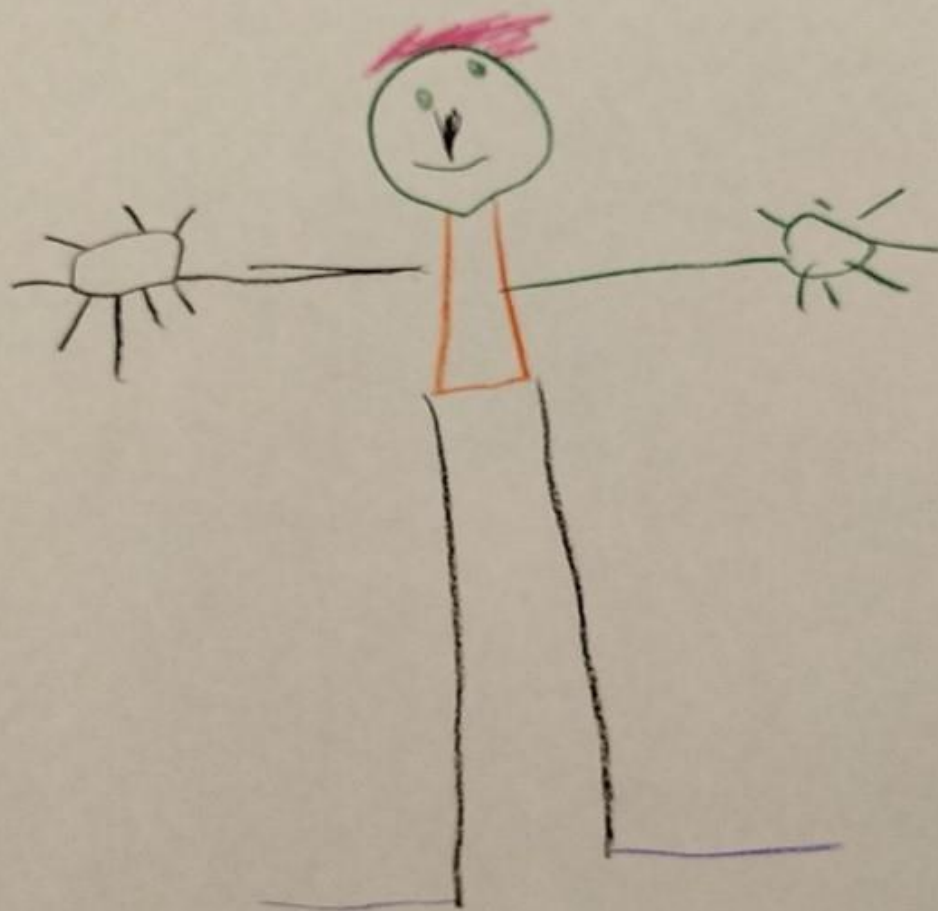


“O Tiago é lindo e
come muito bem.”



"Gosto do Tiago porque ele brinca comigo."





"Gosto de jogar
futebol com o
Tiago." José

CLARA

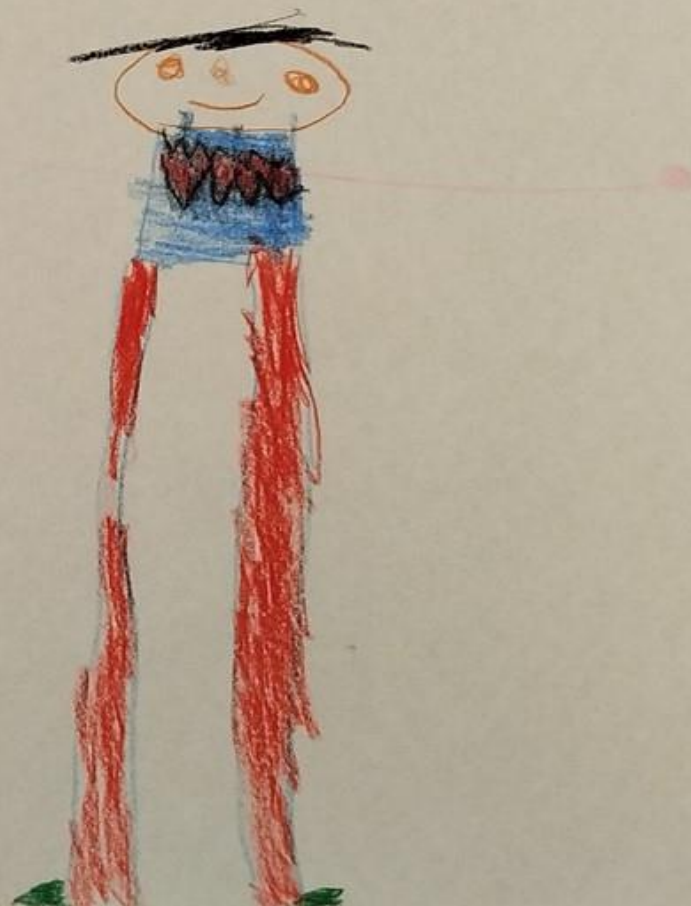


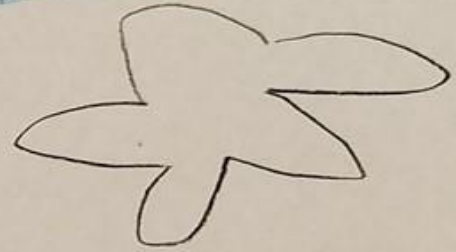
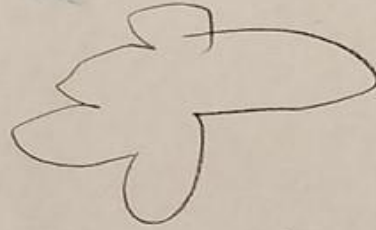
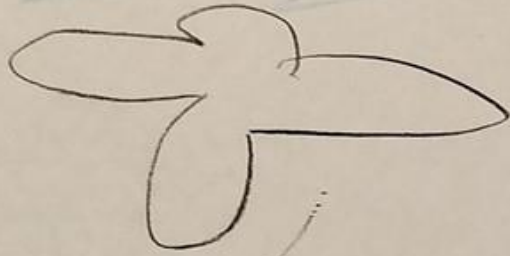
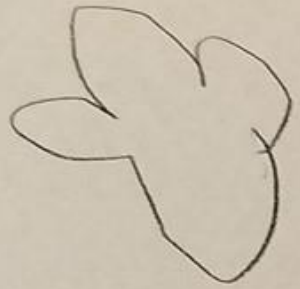


"O Tiago desenha muito bem, gosto quando ele brinca no recreio comigo."

TOMAS

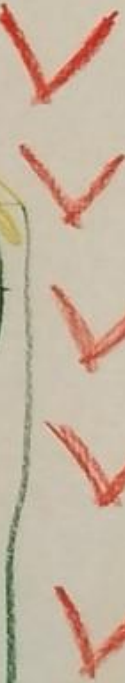
"O Tiago é o meu melhor amigo,
fazemos coisas muito
divertidas.
Corre e desenha muito bem."





"O Tiago é muito giro, e bom amigo."

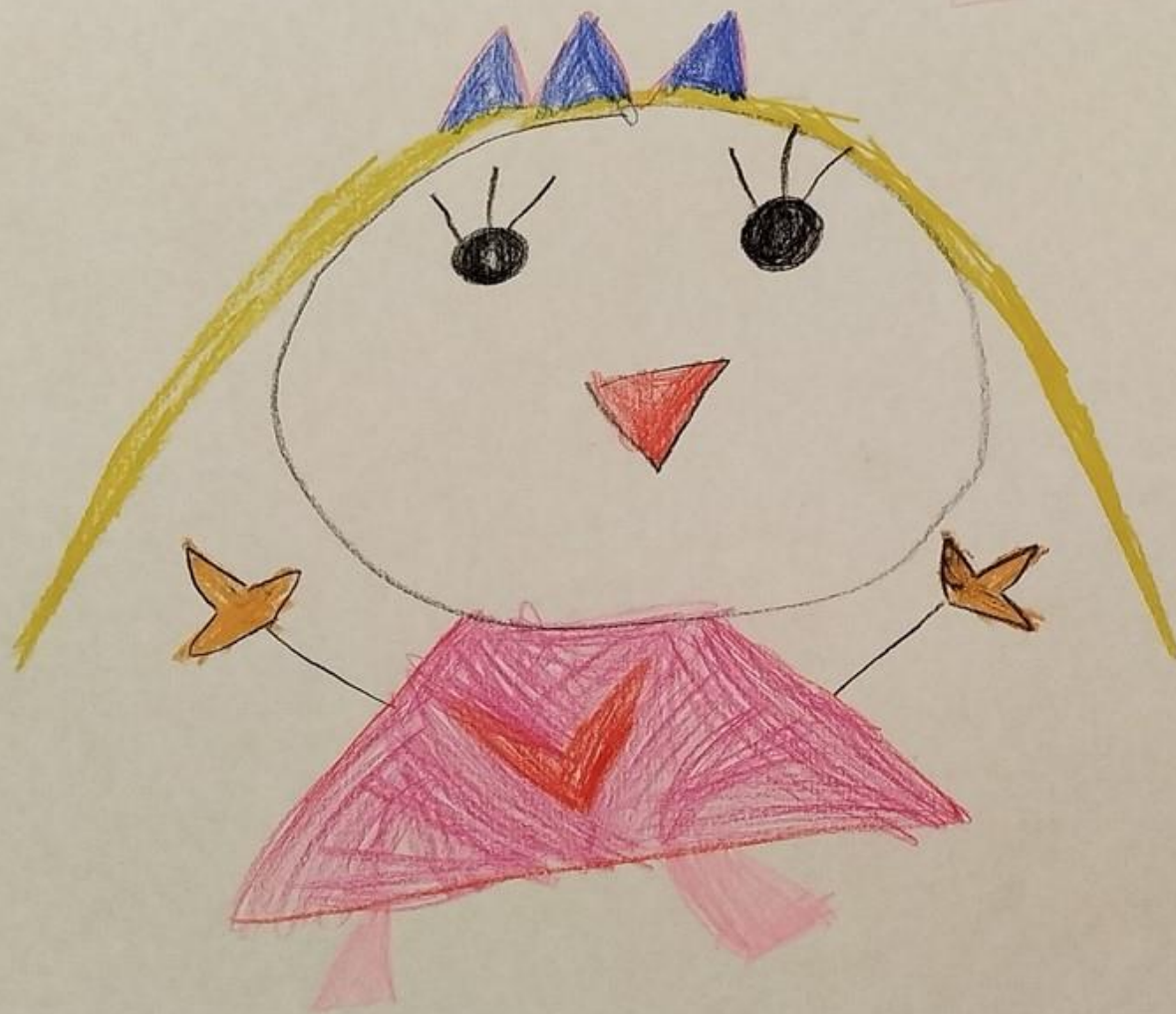
JULIETA





A H N I A

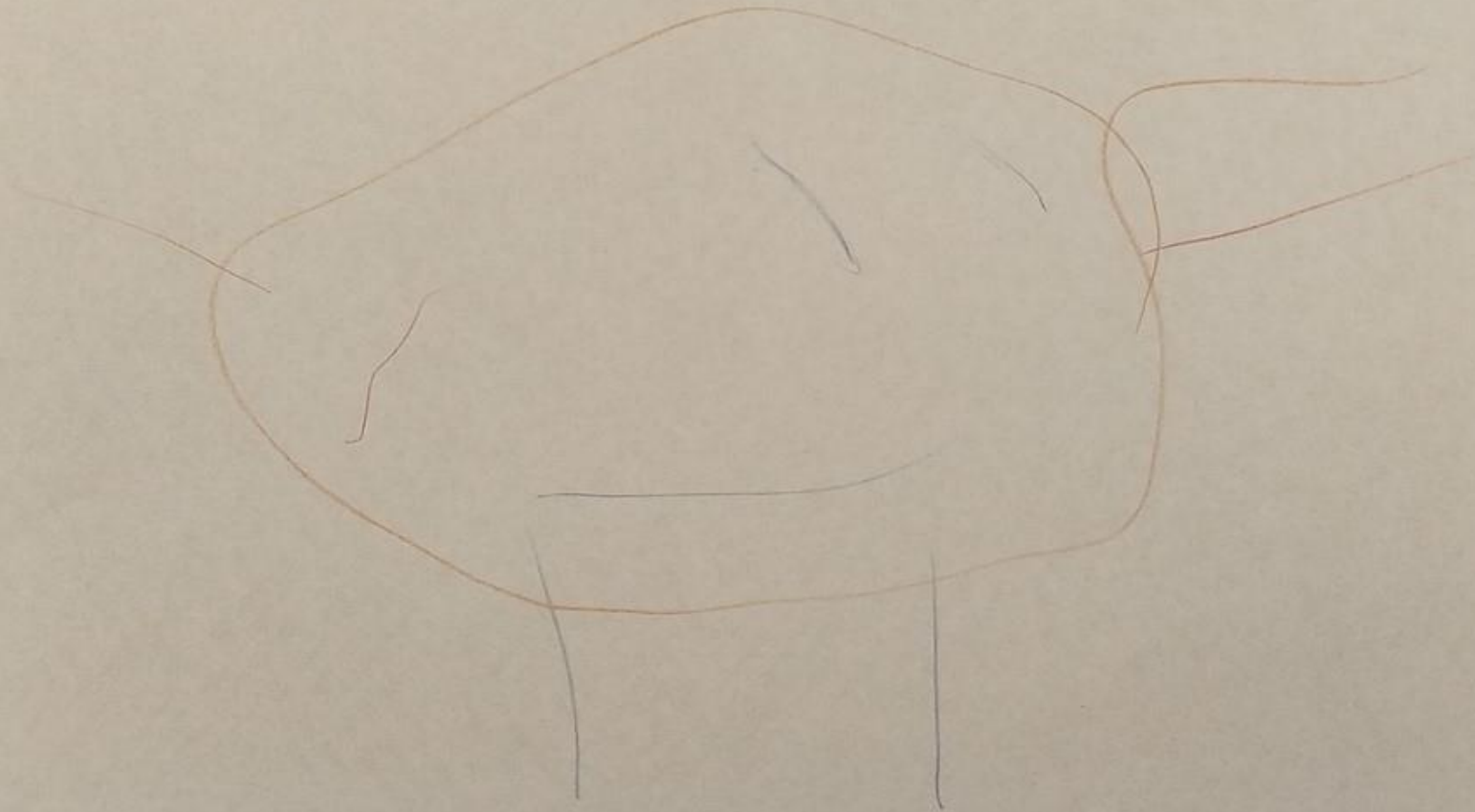
"O Tiago é muito divertido."



LEONOR

"Faz desenhos muito giros. Gostei muito quando ele fez uma borboleta."

Mariana



Melissa



Aos olhos da
equipa de sala o
Tiago é...

Equipa de sala

"O Tiago é fantástico! Tem uma energia divertida e contagiante. Os seus desenhos são verdadeiras obras de arte. E a sua maneira carinhosa de ser torna-o ainda mais especial. Nunca percas essa luz que tens dentro de ti, porque tornas o mundo um lugar muito mais bonito!" Mónica

"O Tiago é um sedutor, um verdadeiro pinga-amor. Tem sempre um comentário doce e assertivo que encanta todos e todos e que o leva sempre... aonde quer chega.

Depois, é, eu será um homem da Renascença, dono de múltiplos talentos e interesses! O céu é o limite para este menino!

Continua a voar meu querido." Anabela

"O Tiago é muito observador, com um sentido de humor gigante e muito afetivo." Cátia

MÓNICA
↓



ANABELA
↓



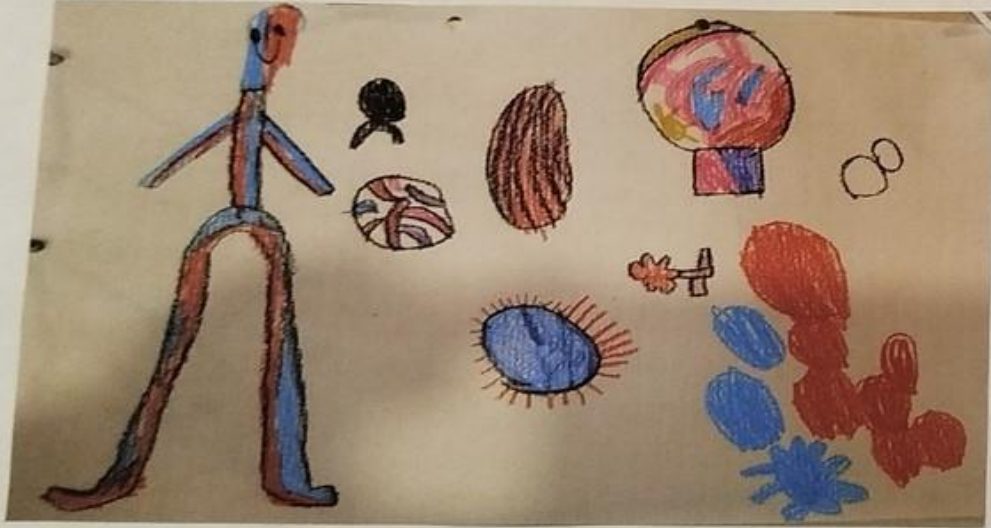
CÁTIA

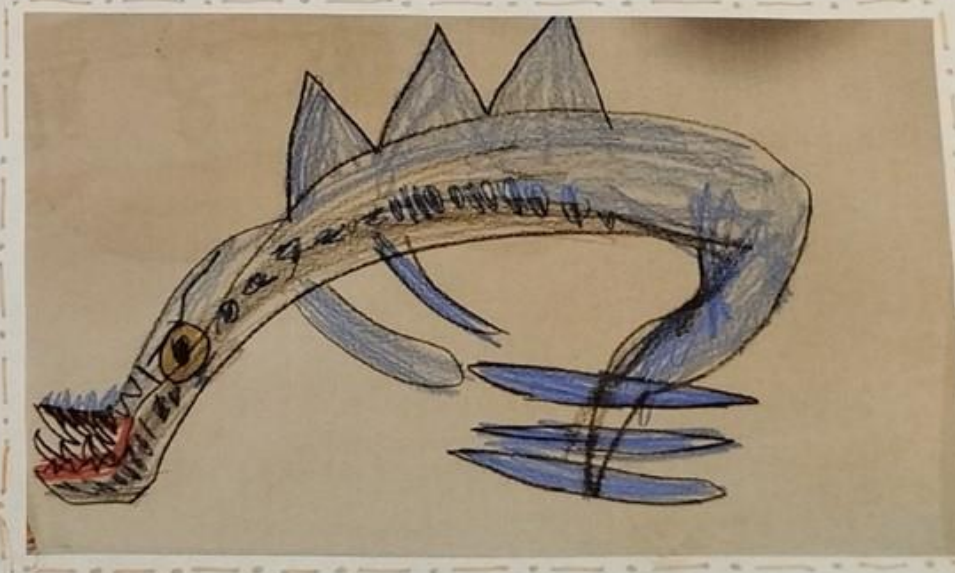
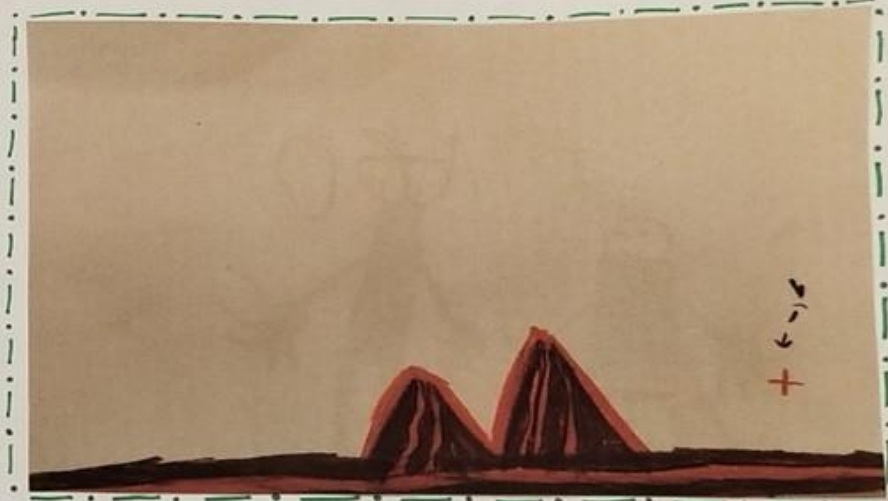


MELHORES AMIGOS



Algumas das minhas produções...





Este ano sou
finalista!



Referências

Erikson, E. H. (1998). *The life cycle completed* (Versão ampliada). W. W. Norton & Company.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais* (D. M. Leite, Trad.). Pioneira. (Obra original publicada em 1955).

Malaguzzi, L. (1987). *The hundred languages of children. The hundred languages of children (I cento linguaggi dei bambini. Exhibition catalogue)*, 16-21.

Silva, I. L. D., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ANEXO A2. CONSENTIMENTO
INFORMADO

| ' ' | ' ' |

Consentimento Informado

Cara família do.....,

O meu nome é Mónica Robalo e, como é do vosso conhecimento, tenho vindo a acompanhar o vosso filho no estágio que estou a realizar.

No contexto deste estágio, mais concretamente da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, foi-me solicitado que elaborasse um Portefólio de uma criança do grupo, à minha escolha. Este mesmo portefólio consiste num registo de elementos e informações significativas que documentem o desenvolvimento e as aprendizagens da criança. Este registo poderá ser composto através de fotografias, de produções da criança, comentários da mesma, bem como das dos adultos envolvidos no processo.

Gostaria de salientar que todos os registos e informações pessoais acerca da criança serão utilizados única e exclusivamente para fins académicos. Durante a elaboração do portefólio, serão garantidos o anonimato e a confidencialidade da criança, seja por texto ou por imagens, sendo assim ocultada toda a informação pessoal da mesma de modo a salvaguardar a sua identidade e respeitar a sua privacidade.

Tendo interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o vosso filho, solicito a vossa autorização para a sua elaboração, convidando-vos também a colaborar na sua concretização.

O portefólio será entregue, mais tarde, à família.

Grata desde já pela vossa disponibilidade e atenção. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Mónica Robalo

Declaro que aceito que o meu filho/educando participe na elaboração deste portefólio.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Assinatura da Estagiária: _____

Data: ___/___/_____

Anexo B. Consentimento
informado às famílias no
âmbito da captação de
fotografias e vídeos

| " | | " |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, Mónica Sofia Ferreira Robalo, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II na Escola Superior de Educação.

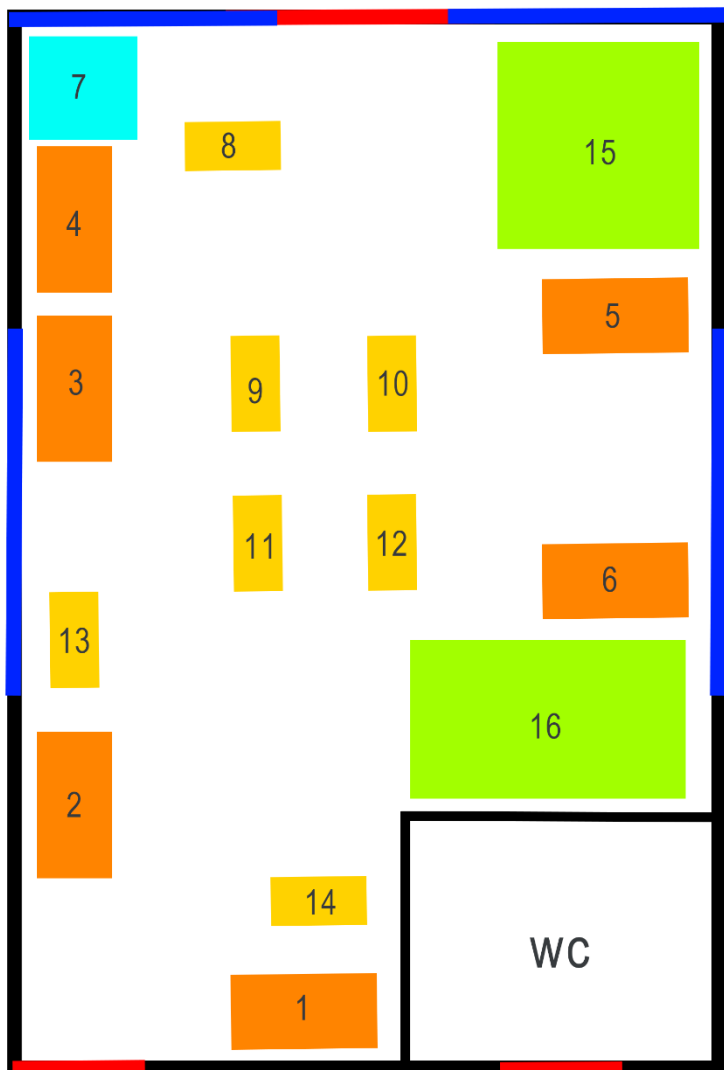
Venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio. Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas. Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Data: Lisboa de 2024

Assinatura

Anexo C. Planta e fotos
da sala laranja

| | ' ' | | ' ' |



■ JANELAS
■ PORTAS
■ PAREDE

- 1 ARMÁRIO MINI BIBLIOTECA
- 2 ARMÁRIO GUARDAR TRABALHOS
- 3 ARMÁRIO JOGOS DE MESA
- 4 ARMÁRIO MATERIAIS DIVERSOS
- 5 ARMÁRIO MATERIAIS DESENHO
- 6 ARMÁRIO JOGOS DE CHÃO
- 7 PONTO DE ÁGUA
- 8 MESA EDUCADORA
- 9 MESAS DE TRABALHO
- 10 MESAS DE TRABALHO
- 11 MESAS DE TRABALHO
- 12 MESAS DE TRABALHO
- 13 MESA DE LEITURA E ESCRITA
- 14 MESA DE MATEMÁTICA
- 15 ÁREA CASINHA
- 16 ÁREA POLIVALENTE





Anexo D. Carta de apresentação

| " | | " |



Olá famílias,

O meu nome é Mónica Robalo, e sou estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Vou ter a oportunidade de acompanhar os vossos filhos nesta jornada educativa até ao dia 24 de janeiro.

É um privilégio poder trabalhar com as vossas crianças e contribuir para o seu crescimento e aprendizagem neste ambiente tão acolhedor e dinâmico.

Acredito que a parceria entre famílias e educadores é fundamental, por isso estou entusiasmada para construir uma colaboração sólida e positiva.

Muito obrigada

Anexo E. Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Princípios para uma ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I
<p>1.Objetivos do trabalho:</p> <p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1)</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Não comuniquei diretamente às crianças os objetivos da investigação, considerando que, devido à sua faixa etária, poderiam não compreender plenamente o propósito da mesma. No entanto, através de interações e diálogos com as crianças, procurei que percebessem a razão da minha presença na organização socioeducativa, questionando-as se gostariam de colaborar comigo durante a realização da PPS II.</p> <p>Com as famílias:</p> <p>No primeiro dia de estágio, a educadora cooperante enviou um email aos pais, informando que a sala contaria com uma estagiária entre 30 de setembro e 24 de janeiro. Na segunda semana de estágio, a educadora cooperante afixou no placard</p>

	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p. 2)</p>	<p>à entrada da sala a carta de apresentação que redigi. Além disso, entreguei a todos os encarregados de educação o consentimento informado, incluindo um documento específico destinado aos pais da criança para a qual iria elaborar o portefólio individual.</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>Aqui está o texto ajustado de acordo com o que já mencionaste sobre o teu estágio:</p> <p>No contexto do estágio, partilhei informalmente o tema da minha investigação com a educadora cooperante e, posteriormente, informei também a auxiliar de ação educativa da sala. Todas foram igualmente esclarecidas sobre os objetivos da investigação. É importante salientar que tanto o tema como os objetivos foram discutidos em conjunto, e todas se mostraram disponíveis para colaborar</p>
--	---	--

		comigo sempre que necessário.
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa educativa.</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças . . . [e] os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo.” (p. 160)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p. 1)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>De um modo geral, esta investigação não afetou a privacidade das crianças nem envolveu qualquer perigo para as mesmas, visto que foi integrada nas atividades normais do dia-a-dia do grupo.</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>A investigação, em termos de custos, teve o seu impacto, pois a educadora cooperante e outras duas educadoras do pré escolar, dispensaram do seu tempo para responder a uma entrevista relacionada com a investigação e ajudar-me em tudo o que precisei nas minhas planificações e concretizações das atividades.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação,</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p>	<p>No início da minha PPSII, entreguei a documentação necessária para assegurar o cumprimento de todas as</p>

<p>considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p. 161)</p>	<p>Com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>Com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2)</p>	<p>questões éticas. As famílias da sala onde realizo a PPSII, a educadora cooperante e auxiliar de ação educativa tiveram acesso a essa documentação. Todas foram devidamente informadas de que os dados relativos às crianças, aos adultos e à organização socioeducativa seriam tratados de forma confidencial e utilizados exclusivamente para fins académicos.</p> <p>Por orientação da minha supervisora, passei a utilizar apenas as iniciais dos nomes das crianças para garantir a sua privacidade. Sempre que recorri a documentos relacionados com a organização socioeducativa, omiti o nome da instituição para salvaguardar a sua identidade.</p> <p>Ao longo da PPSII, mantive uma comunicação constante com a educadora cooperante, partilhando as minhas reflexões, planificações semanais e dúvidas que foram surgindo. Tenho ainda a intenção de lhe enviar o</p>
---	--	---

		relatório final e o portefólio individual da criança, que também será partilhado com a respetiva família.
<p>4. Decisões acerca de quais crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.” (p. 162)</p> <p>“As crianças tiveram sempre a opção de não participar no estudo e sair quando assim o entendessem.” (p.162)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1)</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p. 1)</p>	<p>Tendo em consideração o tema da minha investigação, “Despertar a Curiosidade e o Pensamento Crítico: O Papel do Educador na Formação de Mentes Questionadoras”, e após conversas com a minha orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada Inicial (PPSI) e com a educadora cooperante, concluiu-se que seria pertinente envolver todas as crianças do grupo nas observações e reflexões. Este envolvimento permitiu explorar como o educador pode promover a curiosidade e incentivar o pensamento crítico em diferentes momentos do dia, incluindo as atividades planeadas, as interações espontâneas e as rotinas diárias. Durante o processo de investigação, foram registadas estratégias e práticas da educadora cooperante, para</p>

		compreender o impacto do papel do educador na formação de mentes questionadoras.
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação.” (p. 163)</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“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. 1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>Com as famílias:</p>	<p>Com o apoio da minha orientadora foram definidos os seguintes objetivos para a minha investigação:</p> <p>(I) Explorar de que forma o educador promove a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças.</p> <p>(II) Analisar o papel do educador como facilitador destas competências.</p> <p>(III) Identificar práticas pedagógicas que incentivam o questionamento e a reflexão.</p> <p>A minha investigação é de natureza qualitativa, o método é estudo de caso e as técnicas de recolha que utilizei foram observações participantes e não participantes, consulta documental, entrevista à educadora cooperante e outras 3 educadoras do pré-escolar, registos fotográficos e videográficos</p>

	<p>Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2)</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p. 2)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>Procurei, que ao longo da investigação, todo o processo fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças, apesar de não ter abordado diretamente com as mesmas os objetivos, tentei como referido anteriormente que as estas os compreendessem.</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>Desde o início da investigação e ao longo do seu decorrer, procurei manter um diálogo constante com a equipa educativa, criando momentos de conversa informal que facilitassem a partilha de ideias e a identificação de estratégias de melhoria. Este espaço de reflexão conjunta foi essencial para explorar e discutir práticas que promovem a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças, alinhando as observações e</p>
--	---	--

		ações com os objetivos do meu estudo.
<p>6. Consentimento Informado e Assentimento Informado</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência não as poderá prejudicar de qualquer forma;” (p. 164)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1)</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2)</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2)</p>	<p>Com as famílias:</p> <p>Numa fase inicial, foi entregue às famílias um consentimento informado, que tinha como objetivo proporcionar-lhes uma explicação detalhada sobre o trabalho a desenvolver no âmbito da investigação. Este documento não só esclarecia o propósito do estudo, como também solicitava a autorização para a realização de filmagens e registos fotográficos das crianças. Assim, assegurou-se que os encarregados de educação estavam plenamente informados e de acordo com a participação dos seus filhos na investigação, garantindo a transparência e o rigor no cumprimento das normas éticas definidas.</p>

	<p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas.” (p. 2)</p>	
<p>7. Uso e Relato das conclusões</p> <p>9. Informação às crianças e adultos envolvidos/as.</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito adultocentrismo e promover, de forma efetiva, as metodologias participativas de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1)</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>“Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.” (p. 2)</p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações</p>	<p>Com as famílias:</p> <p>A apresentação dos resultados da investigação foi cuidadosamente planeada em conjunto com a equipa educativa, de forma a encontrar a melhor maneira de partilhar com as famílias as conclusões obtidas. Para isso, utilizámos os meios habituais de comunicação da equipa educativa com as famílias, assegurando que a informação fosse transmitida de forma clara, acessível e alinhada com as práticas da organização socioeducativa.</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>Ao longo da investigação, manteve uma partilha contínua com a equipa educativa, recorrendo a conversas informais para expor os dados que pretendia recolher e</p>

	<p>excepcionais” (p. 2)</p>	<p>discutir as observações realizadas. Além disso, partilhei regularmente as minhas planificações, notas de campo e reflexões semanais, promovendo um diálogo construtivo que contribuiu para o aperfeiçoamento das práticas e para um maior alinhamento entre a investigação e o trabalho desenvolvido na sala.</p>
<p>10. Tratamento de dados</p> <p>“Os dados produzidos pelas próprias crianças, por exemplo, apresentam-se como uma estratégia fundamental para o estudo da situação, já que complementam o olhar adulto.” (p. 157)</p> <p>“As autoras aconselham a fazer uma análise temática do conjunto de dados como um todo.” (p. 159).</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2)</p>	<p>Durante a investigação, para assegurar a proteção de dados sensíveis, como fotografias e vídeos das crianças, utilizei uma pasta digital protegida por palavra-passe, à qual apenas eu tinha acesso. Desta forma, garanti a confidencialidade e a segurança das informações recolhidas. Antes de captar qualquer imagem ou vídeo, obtive previamente o consentimento informado dos pais ou responsáveis legais, cumprindo rigorosamente as diretrizes éticas e legais relativas ao tratamento de dados pessoais.</p>

		<p>Adicionalmente, sempre que identificava que alguma criança não se sentia confortável com fotografias ou vídeos, respeitava essa decisão e evitava registrar imagens dessa criança até que demonstrasse abertura para tal.</p>
--	--	--

Anexo F. Guião das entrevistas

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância – (PPS II 2024/2025)

Objetivos:

Compreender as conceções da educadora sobre curiosidade e pensamento crítico e a importância de as estimular nas crianças.

Identificar estratégias práticas utilizadas pela educadora para promover a curiosidade e o pensamento crítico.

Explorar práticas pedagógicas, materiais e metodologias que fomentem o questionamento e a reflexão, adaptadas ao contexto educativo.

Reconhecer os desafios enfrentados na promoção destas competências e o papel das famílias e do ambiente educativo no processo.

Recolher perceções sobre os aspetos mais importantes para apoiar o desenvolvimento de crianças curiosas e reflexivas.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista. - Motivar o entrevistado/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo obter informação para análise das práticas educativas. - Autorização para gravar áudio (caso seja necessário).
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<p>Conhecer o</p> <p>Percurso formativo e</p> <p>profissional da</p> <p>educadora</p>	<p>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções como educadora de infância?</p>

<p>C. Conceções sobre Curiosidade e Pensamento Crítico</p>	<p>- Compreender as concepções da educadora sobre curiosidade e pensamento crítico.</p>	<p>C1. O que entende por “curiosidade”?</p> <p>C2. Como define “pensamento crítico”?</p> <p>C3. Considera importante estimular estas competências nas crianças? Porquê?</p>
<p>D. Promoção da Curiosidade e do Pensamento Crítico</p>	<p>- Identificar as estratégias utilizadas para promover estas competências.</p>	<p>D1. Que estratégias utiliza para despertar a curiosidade nas crianças?</p> <p>D2. De que forma incentiva o pensamento crítico durante as atividades ou interações diárias?</p> <p>D3. Pode partilhar um exemplo de uma situação em que as crianças demonstraram curiosidade e/ou pensamento crítico?</p>
<p>E. Papel da Escuta Ativa</p>	<p>- Compreender a importância da escuta ativa no desenvolvimento das competências.</p>	<p>E1. Considera que a escuta ativa por parte do adulto tem um papel significativo na incentivo e desenvolvimento destas competências? Porquê?</p>

<p>F. Práticas Pedagógicas</p>	<p>- Identificar práticas pedagógicas eficazes.</p>	<p>F1. Considerando a sua prática e o modelo escola moderna, desenvolvido na instituição, que tipo de atividades ou materiais utiliza para estimular o questionamento e a reflexão?</p> <p>F2. Como integra momentos de debate ou partilha de ideias na sua prática pedagógica?</p> <p>F3. Pode descrever alguma prática pedagógica que considera</p>
<p>G. Adaptação às Faixas Etárias</p>	<p>- Explorar como as práticas são adaptadas aos níveis de desenvolvimento.</p>	<p>G1. Como adapta estas práticas às diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças?</p>

<p>H. Desafios e Envolvimento</p>	<p>- Identificar os desafios e o envolvimento das famílias.</p>	<p>H1. Quais são os principais desafios que enfrenta ao tentar fomentar estas competências nas crianças? H2. Considera que as famílias se envolvem neste processo de desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico?</p>
<p>I. Ambiente Físico e Emocional</p>	<p>Analisar o papel do ambiente na promoção do questionamento e reflexão.</p>	<p>I1. Qual considera ser o papel do ambiente físico e emocional na promoção do questionamento e da reflexão?</p>

<p>J. Reflexão Final</p>	<ul style="list-style-type: none">- Obter conclusões e reflexões finais sobre o tema.- Finalizar a entrevista	<p>J1. Na sua perspetiva, o que é mais importante para apoiar a formação de crianças curiosas e reflexivas?</p> <p>J2. Deseja acrescentar mais alguma informação?</p>
--------------------------	--	---

Anexo G. Transcrição das entrevistas

| | ' ' | | ' ' |

Entrevista educadora cooperante

B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?

Sou Educadora de Infância e já trabalhei como diretora pedagógica, como professora e como formadora técnica de educação parental no âmbito da psicologia. A minha formação de base é em Educação de Infância, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Posteriormente, fiz a licenciatura em Psicologia Educacional e, por fim — esperando que não seja o final —, o mestrado em Psicologia Educacional pelo ISPA.

B2. Há quanto tempo exerce funções como educadora de infância?

Exerço funções como educadora de infância há 32 anos.

C1. O que entende por “curiosidade”?

Curiosidade, julgo eu, é um gatilho, um impulso, uma inquietação que leva à procura, à necessidade de compreender, de estabelecer ligações, de imaginar e de contemplar outras hipóteses. No fundo, a curiosidade é aquilo que permite aprofundar conhecimentos e está na base de toda a aprendizagem.

C2. Como define “pensamento crítico”?

O pensamento crítico é um raciocínio, uma habilidade, um pensamento claro, racional e reflexivo. Implica a procura de uma compreensão lógica, de conexões entre ideias. No fundo, é o contrário de uma atitude passiva em relação ao conhecimento, pois coloca a tónica na atividade, no envolvimento, na ação, na agência e na procura de ligações entre argumentos. A reflexão é fundamental para este processo.

C3. Considera importante estimular estas competências nas crianças? Porquê?

Obviamente, porque é essencial formar cidadãos plenos, com boas bases em termos de pensamento e conhecimento, múltiplos talentos e inteligências diversas. Devemos formá-los o melhor que pudermos para este mundo em constante mutação. Daí ser fundamental fomentar o pensamento crítico.

D1. Que estratégias utiliza para despertar a curiosidade nas crianças?

Proporcionando um ambiente rico. Essencialmente, penso que a base de tudo é um contexto onde as perguntas são mais importantes do que as respostas. Afinal, são as perguntas o verdadeiro motor do conhecimento. Como dizia João dos Santos: *"Se não sabe, porque é que pergunta?"* Daí a importância da questão. Para isso, é fundamental oferecer atividades estimulantes, ricas e desafiantes, bem como visitas culturais e a participação da família e da comunidade. Deve-se procurar proporcionar atividades globalizantes, com uma abordagem holística da educação.

D2. De que forma incentiva o pensamento crítico durante as atividades ou interações diárias?

Incentivo o pensamento crítico ao criar oportunidades para as crianças questionarem, refletirem e construir o seu próprio conhecimento. Em vez de apenas transmitir informação, provocho desafios que estimulam o raciocínio, promovendo conflitos cognitivos e morais que incentivam a reflexão e o diálogo. Todos os projetos nascem de questões colocadas pelas próprias crianças, fomentando uma verdadeira cultura do questionamento e do desafio.

D3. Pode partilhar um exemplo de uma situação em que as crianças demonstraram curiosidade e/ou pensamento crítico?

Por exemplo, quando surge um conflito sociomoral durante as reuniões do Conselho, as crianças são desafiadas a refletir sobre o seu comportamento e o dos outros, promovendo a tomada de decisão e o desenvolvimento do pensamento crítico. Da mesma forma, ao longo das atividades diárias, questiono as crianças, incentivo a argumentação e crio situações que despertam a sua curiosidade, motivando-as a procurar respostas e a construir conhecimento de forma ativa.

E1. Considera que a escuta ativa por parte do adulto tem um papel significativo no incentivo e desenvolvimento destas competências? Porquê?

Obviamente. Para já, se o educador não escutar a criança, esta não perceberá que aquilo que tem para dizer é importante e, assim, a sua centelha de entusiasmo e de inquietação acabará por se desvanecer. Além disso, se o educador não estiver atento e

não for capaz de perceber todos os mundos que cada criança carrega dentro de si, acabará por não desempenhar devidamente o seu papel. Assim, a escuta ativa assume uma dupla função essencial no processo educativo.

F1. Considerando a sua prática e o modelo da Escola Moderna, desenvolvido na instituição, que tipo de atividades ou materiais utiliza para estimular o questionamento e a reflexão?

Considerando o modelo da Escola Moderna, o primeiro aspeto a destacar é que, no centro da ação educativa, está o grupo e não o professor como mero transmissor de conhecimento. É o grupo que, através do debate, da reflexão conjunta e da auto e heteroavaliação, se apropria do conhecimento. Além disso, todos os materiais e instrumentos de regulação da vida do grupo desafiam o pensamento crítico, o questionamento, a reflexão, a agência e a colaboração.

F2. Como integra momentos de debate ou partilha de ideias na sua prática pedagógica?

A base de tudo é, precisamente, o grupo. O Movimento da Escola Moderna tem uma visão sociocêntrica da educação, colocando o grupo no centro de toda a ação pedagógica. Assim, tudo parte e remete para o coletivo e para o quotidiano pedagógico. As reuniões do grupo são momentos fundamentais para pensar e refletir em conjunto. As informações são partilhadas coletivamente, e os conhecimentos adquiridos em pequenos grupos são, posteriormente, lançados para o grande grupo. Há uma forte componente de debate e de partilha no funcionamento da sala.

F3. Pode descrever alguma prática pedagógica que considera eficaz na promoção da curiosidade ou do pensamento crítico?

O quotidiano pedagógico da Sala Laranja está profundamente alinhado com os princípios do Movimento da Escola Moderna. Existe uma grande valorização do grupo, das questões colocadas e do incentivo às crianças para olharem além do óbvio, procurando conexões entre factos cognitivos e morais, refletindo e pensando criticamente.

Errar faz parte do processo de aprendizagem, e integrar o erro como elemento

construtivo é essencial. Assim, todas as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como a participação ativa das crianças, promovem a curiosidade e o pensamento crítico.

G1. Como adapta estas práticas às diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças?

Para além da faixa etária e do nível de desenvolvimento, temos de ir ao encontro da individualidade de cada criança. É essencial conhecer bem cada uma delas, os seus perfis, as suas áreas fortes e as suas áreas mais vulneráveis. Depois, como referi diversas vezes, o desafio está em criar oportunidades que as desafiem e que vão ao encontro da sua zona de desenvolvimento proximal, dessa zona de potencial educativo. É exatamente aí que deve incidir a nossa ação e a ação do grupo, para que cada criança, respeitando o seu ritmo e nível de desenvolvimento, possa evoluir.

H1. Quais são os principais desafios que enfrenta ao tentar fomentar estas competências nas crianças?

Penso que o maior desafio é, no fundo, o próprio desafio de educar, de educar bem. Para mim, não há educação sem a procura constante de estimular o pensamento crítico, a criatividade, a noção do belo, do justo, a dimensão ética e estética. Educar implica desafiar as crianças, promover conflitos cognitivos e morais que as levem a refletir. Se apenas transmitisse conhecimentos, sem considerar todo este encantamento que é levar a criança ao seu próprio processo evolutivo, estaria a limitar o seu potencial. O desafio maior é garantir que essa educação vá sempre mais além.

H2. Considera que as famílias se envolvem neste processo de desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico?

O envolvimento das famílias neste processo varia muito, pois "família" é um termo muito amplo. Existem famílias bastante preocupadas com o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico e da reflexão das crianças, mas também há outras, mais tradicionais, que se focam na aquisição de conhecimentos de forma mais mecânica, quase como uma acumulação de informações. Nem todas estão despertas para a importância deste tipo de educação e de conhecimento. Na **Sala Laranja**, julgo que algumas famílias valorizam este questionamento e ficam satisfeitas por ver os progressos dos seus filhos.

I1. Qual considera ser o papel do ambiente físico e emocional na promoção do questionamento e da reflexão?

O ambiente tem um papel fundamental, tanto a nível físico como emocional. Em termos físicos, deve ser um espaço estimulante, que ofereça múltiplas experiências e oportunidades para interagir com materiais diversos. Já em termos emocionais, deve ser um espaço seguro e acolhedor, onde a criança se sinta protegida e incentivada a explorar. Precisa de ser um ambiente afetivo, mas também desafiante, no sentido de transmitir à criança: *"Tu és capaz. Eu acredito em ti."* Esse encorajamento é essencial para que ela vá sempre mais além.

J1. Na sua perspetiva, o que é mais importante para apoiar a formação de crianças curiosas e reflexivas?

O mais importante é, acima de tudo, acreditar na criança: acreditar na sua agência, na sua capacidade de construir conhecimento, de pensar, refletir, estabelecer conexões lógicas e formular hipóteses. Depois, é crucial garantir que o ambiente seja rico e estimulante, proporcionando momentos significativos de diálogo, promovendo o espírito de cooperação e a escuta ativa. A criança precisa de viver experiências reais e envolventes para se tornar curiosa e reflexiva.

J2. Deseja acrescentar mais alguma informação?

Não.

Entrevista educadora da sala verde do pré-escolar

B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?

Sou licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação Maria Ulrich. Ao longo dos meus 16 anos de carreira, trabalho como educadora na APIA, onde tenho desempenhado funções em diferentes respostas educativas, como creche e jardim de infância.

B2. Há quanto tempo exerce funções como educadora de infância?

Exerço funções como educadora de infância há 16 anos, sempre na ...

C1. O que entende por “curiosidade”?

Entendo que a curiosidade é uma característica intrínseca das crianças, que as leva a explorar o mundo à sua volta, a fazer perguntas e a procurar respostas. A curiosidade é, para mim, um motor essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, e é através dela que as crianças começam a entender e a dar sentido ao que acontece no seu mundo.

C2. Como define “pensamento crítico”?

Entendo o pensamento crítico como a capacidade de pensar de forma mais consciente e refletida, analisando situações, questionando ideias e procurando perceber o “porquê” das coisas. Para as crianças, trata-se de ajudá-las a observar o mundo com curiosidade e a pensar, antes de aceitar algo como verdade absoluta. É um processo em que devemos dar ferramentas para refletirem, tomarem decisões informadas e aprenderem a considerar diferentes perspetivas, sempre de uma forma natural e ajustada à sua idade.

C3. Considera importante estimular estas competências nas crianças? Porquê?

Sim, considero extremamente importante. Estimular a curiosidade e o pensamento crítico nas crianças permite-lhes tornarem-se seres independentes, criativos e questionadores. Estas competências são essenciais não só para a escola, mas também para a vida, pois ajudam as crianças a desenvolverem-se como cidadãos críticos e reflexivos, capazes de tomar decisões informadas e de resolver problemas.

D1. Que estratégias utiliza para despertar a curiosidade nas crianças?

Para despertar a curiosidade, tento criar um ambiente onde as crianças se sintam à vontade para fazer perguntas e explorar. A curiosidade nasce quando as incentivamos a investigar e a experimentar, sem pressa de dar respostas. Ver as crianças a explorar o mundo à sua volta e a encontrar soluções por si mesmas é algo que tento sempre estimular.

D2. De que forma incentiva o pensamento crítico durante as atividades ou interações diárias?

Durante as atividades, costumo fazer perguntas abertas que estimulam a reflexão, como: "O que achas que acontece se...?", "Porquê é que isso acontece?". Tento sempre incentivar a análise das situações e a exploração de várias soluções possíveis. Nos momentos de partilha, incentivo as crianças a justificar as suas respostas e a ouvir as ideias dos outros.

D3. Pode partilhar um exemplo de uma situação em que as crianças demonstraram curiosidade e/ou pensamento crítico?

Um exemplo que me recordo bem aconteceu quando lemos a história "A Cigarra e a Formiga". As crianças ficaram muito curiosas sobre a cigarra e começaram a fazer várias perguntas: "Como é que a cigarra faz barulho?", "O que é que ela come?", "Onde é que ela vive?". Essas questões despertaram uma grande vontade de saber mais, e foi a partir daí que surgiu o nosso Trabalho de Projeto. Juntos, começámos a investigar, a procurar nos livros e em vídeos sobre a cigarra. No decorrer do projeto, as crianças também quiseram saber mais sobre a alimentação da cigarra, o seu habitat e o seu ciclo de vida.

O Trabalho de Projeto é uma oportunidade para o grupo desenvolver o pensamento crítico e aprofundar a sua curiosidade de maneira prática e envolvente.

E1. Considera que a escuta ativa por parte do adulto tem um papel significativo na incentivo e desenvolvimento destas competências? Porquê?

Sim, considero que a escuta ativa tem um papel fundamental. Quando o educador ouve com atenção as perguntas e os comentários das crianças, está a valorizar as suas ideias e motiva-las a continuar a explorar e a questionar. A escuta ativa também permite ao educador identificar as necessidades e os interesses das crianças, adaptando as suas abordagens pedagógicas de forma mais eficaz.

F1. Considerando a sua prática e o modelo escola moderna, desenvolvido na instituição, que tipo de atividades ou materiais utiliza para estimular o questionamento e a reflexão?

Para estimular o questionamento e a reflexão, acredito que é fundamental ouvir as crianças e valorizar as suas perguntas. Durante o Acolhimento/Balanço em Conselho, as crianças têm a oportunidade de partilhar as suas ideias e curiosidades, o que nos permite planear atividades e projetos em conjunto, sempre com base nos seus interesses. Após a reflexão coletiva, utilizamos o Diário de Turma para registar como foi o dia do grupo, o que correu bem, o que não correu tão bem, o que aprenderam e o que gostariam de aprender. Este registo cria um espaço onde as crianças podem ser ouvidas e perceberem que as suas questões são valorizadas.

A Comunicação das Aprendizagens também desempenha um papel crucial, pois é um momento de partilha das descobertas e aprendizagens alcançadas com o grande grupo. A Reunião de Conselho é essencial, pois permite refletirmos juntos sobre o que funcionou bem, o que precisa de ajustes e o que podemos explorar mais.

F2. Como integra momentos de debate ou partilha de ideias na sua prática pedagógica?

(resposta à questão anterior)

F3. Pode descrever alguma prática pedagógica que considera eficaz na promoção da curiosidade ou do pensamento crítico?

Uma prática que considero eficaz é o trabalho por projetos. Quando as crianças escolhem um tema que lhes interessa, elas têm oportunidade de investigar, questionar e refletir de forma profunda. Por exemplo, quando exploramos o ciclo da água, as crianças fazem experiências, discutem os resultados e formulam as suas próprias conclusões, promovendo tanto a curiosidade quanto o pensamento crítico.

G1. Como adapta estas práticas às diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças?

Adapto as práticas às diferentes idades e estágios de desenvolvimento observando as necessidades e interesses de cada grupo. Com crianças mais novas, o foco é mais na exploração sensorial e nas experiências, dando-lhes espaço para descobrirem o mundo à sua volta. Já com crianças em idade pré-escolar, as atividades podem ser mais estruturadas, incentivando-as a fazer perguntas e a investigar. O importante é sempre ajustar as propostas de acordo com o ritmo de cada criança e grupo, respeitando o seu processo de aprendizagem e o seu desenvolvimento.

H1. Quais são os principais desafios que enfrenta ao tentar fomentar estas competências nas crianças?

Um dos principais desafios é garantir que todas as crianças tenham espaço para se expressar e questionar, especialmente em grupos grandes. Cada criança tem um ritmo e interesses diferentes, o que exige uma adaptação constante das atividades para que todos se sintam motivados a participar. Além disso, é preciso encontrar o equilíbrio entre dar liberdade para explorar e garantir que o processo de aprendizagem seja orientado de forma significativa. Outro desafio importante é o tempo disponível. Muitas vezes, o ritmo das atividades pode limitar o tempo que conseguimos dedicar à exploração das questões que surgem, exigindo uma gestão cuidadosa de como e quando aprofundar os temas que despertam a curiosidade das crianças.

H2. Considera que as famílias se envolvem neste processo de desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico?

Sim, considero que as famílias desempenham um papel importante no desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico das crianças. Quando as famílias estão envolvidas e apoiam as experiências e descobertas dos filhos, seja conversando sobre o que aprenderam na escola ou incentivando a exploração em casa, o impacto é muito positivo. No entanto, nem todas as famílias conseguem dedicar o tempo necessário ou ter acesso aos recursos para promover essas experiências de forma contínua. Por isso, é fundamental criar uma ponte entre a escola e a família, oferecendo orientações e sugestões que ajudem as famílias a participar ativamente no processo de aprendizagem das crianças.

I1. Qual considera ser o papel do ambiente físico e emocional na promoção do questionamento e da reflexão?

O ambiente físico e emocional é crucial para o desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico. Um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, promove a exploração e a reflexão. Se as crianças se sentem emocionalmente seguras e

motivadas, estão mais dispostas a questionar, explorar e expressar as suas ideias sem medo de errar.

J1. Na sua perspetiva, o que é mais importante para apoiar a formação de crianças curiosas e reflexivas?

Acredito que o mais importante é proporcionar um ambiente que valorize a curiosidade e o questionamento. As crianças devem sentir-se livres para explorar, fazer perguntas e pensar por si mesmas. Além disso, a promoção de um ambiente em que o respeito mútuo e a valorização das suas ideias, são essenciais para o seu desenvolvimento como pensadores críticos.

J2. Deseja acrescentar mais alguma informação?

Não

Anexo H. Análise
categorial das
entrevistas

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registro
Formação e percurso profissional	Formação acadêmica	Licenciatura educação de infância	“Sou licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação Maria Ulrich” (T.)
	Experiência profissional	Experiência	“Exerço funções como educadora de infância há 32 anos” (A.)
Curiosidade	Definição	Curiosidade como motor da aprendizagem	“Curiosidade, julgo eu, é um gatilho, um impulso, uma inquietação” (A.)
Pensamento Crítico	Definição	Pensamento crítico como capacidade analítica	“Capacidade de pensar de forma mais consciente e refletida” (T.)
Estratégias para despertar a curiosidade	Métodos e atividades	Criação de ambiente estimulante;	“Tento criar um ambiente onde as crianças se sintam à vontade para fazer perguntas e explorar” (T.)
Promoção do pensamento crítico	Exemplos	Situações reais que desafiam as crianças	“As crianças são desafiadas a refletir sobre o seu comportamento ” (A.)

Escuta ativa do educador	Impacto na aprendizagem	Valorização da voz da criança	“Quando o educador ouve com atenção as perguntas e os comentários das crianças, está a valorizar as suas ideias e motivá-las a continuar a explorar e a questionar” (T.)
Modelo pedagógico	Práticas	Movimento da Escola Moderna	“No centro da ação educativa, está o grupo e não o professor” (A.)
Adaptação das práticas às diferentes idades	Diferenciação pedagógica	Apoio ao desenvolvimento individualizado	“Temos de ir ao encontro da individualidade de cada criança” (A.)
Desafios na promoção do pensamento crítico e curiosidade	Dificuldades e limitações	Gestão do tempo e do grupo	“Cada criança tem um ritmo e interesses diferentes” (T.)
		Estímulo contínuo	“Desafio de manter todas as crianças envolvidas e motivadas” (A.)
Papel do ambiente físico e emocional	Condições para o desenvolvimento	Segurança emocional	“Ambiente seguro e afetivo como base para a aprendizagem” (A.)

Envolvimento das famílias	Participação e influência	Níveis variados de envolvimento	“O envolvimento das famílias neste processo varia muito” (A.)
---------------------------	---------------------------	---------------------------------	--