

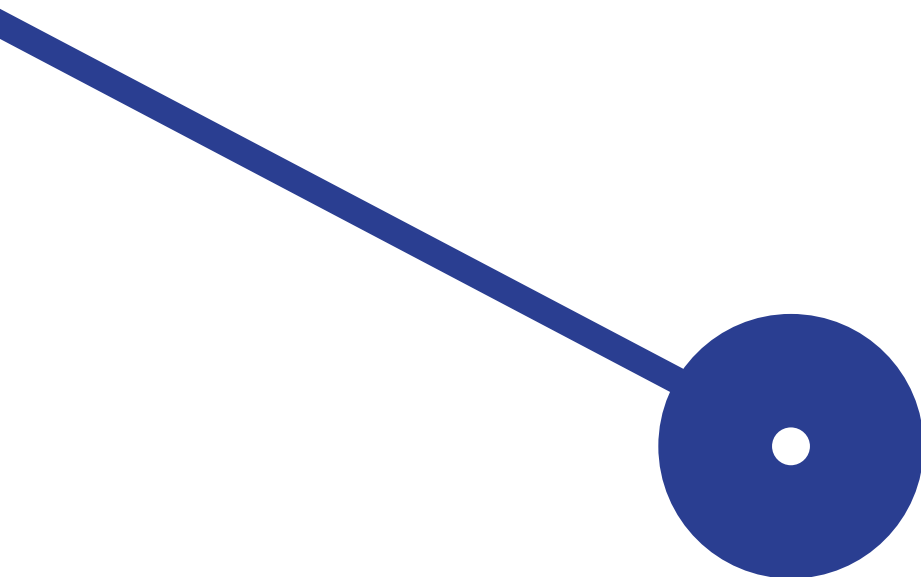
M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Elsa Maria Teixeira da Costa

MAIO/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Elsa Maria Teixeira da Costa

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri De Figueiredo

Porto, maio de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Elsa Maria Teixeira da Costa

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri De Figueiredo

Porto, maio de 2024

AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa, cheia de esforço, dedicação, experiências e recordações, considero imprescindível deixar o meu agradecimento àqueles que contribuíram e acompanharam esta minha caminhada cheia de incertezas e ansiedade.

Agradeço aos meus pais, que sempre me ajudaram no que podiam. Sem eles não teria iniciado esta etapa.

À minha irmã Beta, que sempre fez questão de ligar diariamente para se certificar que eu estava bem. E à minha irmã Sara que sempre me ouvia quando precisava conversar, por muito que às vezes nem entendesse do que estava a falar.

Ao meu tio Zé que me providenciou moradia. Os primeiros quatro anos foram muito bons.

Às minhas amigas Ana e Alexandra, que conheci na licenciatura, vocês tornaram esta uma experiência muito melhor. As conversas engraçadas e divertidas, as reuniões para os trabalhos que por vezes tinham mais conversa do que trabalho... Sempre nos entendemos muito bem e eu amei poder partilhar esta experiência com vocês.

Às minhas amigas Isabel, Maria, Catarina, Francisca, Rita e Matilde foi muito bom vos conhecer. Estava insegura por ir para uma turma nova e vocês acolheram-me. Gostei muito de vos conhecer, foi muito divertido e pretendo manter os nossos encontros mensais.

Ao meu par pedagógico, Matilde. Eu sei que consigo ser chata e insuportável demais, por vezes. Obrigado por me aguentares. Foi bom partilhar esta experiência contigo.

Agradeço a todas as educadoras cooperantes ao longo de todo o meu percurso. Estas tornaram a minha experiência agradável e significativa. Aprendi muito com vocês. Gostava de agradecer em especial à educadora Joana. Tivemos contacto por relativamente pouco tempo, mas sem aquela última conversa, a minha experiência teria sido completamente diferente. Obrigado por me deixar tão à vontade. Foi por essa razão que pude crescer e melhorar.

Por fim, quero agradecer sobretudo a mim mesma por ter suportado os momentos mais difíceis e não ter desistido. Sem mim, não teria conseguido passar por esta etapa.

RESUMO

O presente relatório de estágio integra-se na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este descreve e reflete a ação desenvolvida pela mestranda nos contextos de creche e de educação pré-escolar, nomeadamente numa sala com crianças de um ano e numa sala com crianças de quatro anos. Este documento analisa tanto aspetos legais que sustentam a prática, como referentes teóricos presentes ao longo da ação pedagógica. Dada a importância do meio envolvente como parte da aprendizagem da criança, serão caracterizados aspetos como a instituição de estágio, a sala de atividades e o grupo de crianças. Para além disto, será caracterizado a metodologia adotada, sendo esta uma aproximação à metodologia de investigação-ação, considerando processos de observação, planificação, avaliação e reflexão, de modo a perspetivar a melhoria do processo educativo. O documento inclui, ainda, a descrição e reflexão sobre as ações desenvolvidas nos contextos, abordando a interação adulto-criança e articulando aspetos teóricos com as práticas. Assim, o relatório tenciona mostrar aprendizagens realizadas pelas crianças e, também, aspetos relevantes que colaboraram para o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda.

Palavras-chave: Criança; educação pré-escolar; interação adulto-criança; reflexão; ação

ABSTRACT

This internship report is part of the curricular unit Supervised Educational Practice in Pre-School Education belonging to the Master's Degree in Pre-School Education. It describes and reflects the action developed by the master's student in the contexts of nursery and pre-school, namely in a room with one-year-old children and in a room with four-year-olds. This document analyzes both legal aspects that sustain the practice, as well as theoretical references present throughout the pedagogical action. Given the importance of the environment as part of the child's learning, aspects such as the internship institution, the activity room and the group of children will be characterized. In addition, the methodology adopted will be characterized, which is an approximation to the action-research methodology, considering processes of observation, planning, evaluation and reflection, in order to envision the improvement of the educational process. The document also includes a description and reflection on the actions developed in the contexts, addressing the adult-child interaction and articulating theoretical aspects with practices. Thus, the report intends to show the learning carried out by the children and also relevant aspects that contributed to the development of the master's student's professional skills.

Keywords: Child; preschool; adult-child interaction; reflection; action

LISTA DE SIGLAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
IA	Investigação Ação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PES	Prática Educativa Supervisionada
STCP	Sociedade de Transportes Coletivos do Porto

ÍNDICE DOS APÊNDICES

A – Registos fotográficos dos contextos educativos

- A.1 Mesa da exploração dos alimentos da creche
- A.2 Criança M e a descoberta da laranja
- A.3 Cesto dos tesouros
- A.4 MI e o novelo de lã
- A.5 Degustação na educação pré-escolar
- A.6 O que acontece ao descongelar os materiais naturais

B – Planificações para a Creche

- B.1 Planificação semanal creche 24 a 28 de abril
- B.2 Planificação semanal creche 1 a 5 de maio
- B.3 Planificação semanal creche 8 a 12 de maio
- B.4 Planificação semanal creche 15 a 19 de maio
- B.5 Planificação semanal creche 22 a 26 de maio
- B.6 Planificação semanal creche 29 de maio a 2 de junho

C - Planificações para a Educação Pré-Escolar

- C.1 Planificação semanal educação pré-escolar 30 outubro a 3 novembro
- C.2 Planificação semanal educação pré-escolar 6 a 10 novembro
- C.3 Planificação semanal educação pré-escolar 13 a 17 novembro
- C.4 Planificação semanal educação pré-escolar 20 a 23 novembro
- C.5 Planificação semanal educação pré-escolar 27 novembro a 1 dezembro
- C.6 Planificação semanal educação pré-escolar 4 a 8 dezembro
- C.7 Planificação semanal educação pré-escolar 11 a 15 dezembro

- C.8** Planificação semanal educação pré-escolar 1 a 5 de janeiro
- C.9** Planificação semanal educação pré-escolar 8 a 12 de janeiro
- C.10** Planificação semanal educação pré-escolar 15 a 19 de janeiro

D - Narrativas Reflexivas da educação pré-escolar

- D.1** Narrativa Reflexiva da educação pré-escolar 1
- D.2** Narrativa Reflexiva da educação pré-escolar 2

E – Grelhas de avaliação

- E.1** Grelha de avaliação da PES em creche
- E.2** Grelha de avaliação da PES em educação pré-escolar

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	3
1.2. AS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA	4
1.3. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	8
1.4. PERSPETIVAS/ MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	14
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	23
2.1. CONTEXTO DE CRECHE	23
2.2. CONTEXTO DO PRÉ-ESCOLAR	28
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	34
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	39
3.1. CRECHE	39
3.2. PRÉ-ESCOLAR	46
3.3. INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA.....	51
4. REFLEXÃO FINAL	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio integra-se na unidade curricular Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este descreve e reflete o processo formativo da mestranda no decorrer dos estágios realizados nas valências de creche e da educação pré-escolar.

Ambos estágios aconteceram em contextos inseridos na zona metropolitana do Porto, sendo um deles pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social e o outro a uma instituição privada. Os estágios compreenderam um total de 360 horas, divididas em 140 horas no contexto de creche e 220 horas no contexto da educação pré-escolar. O facto de existirem mais horas direcionadas a um dos contextos, permitiu que a mestranda pudesse conhecer melhor as características, interesses e necessidades das crianças, conhecendo, também, melhor os pais das mesmas, sendo assim, possível realizar uma melhor adequação das atividades propostas.

Este relatório encontra-se dividido em três capítulos: o enquadramento teórico e legal, a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação e a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. No primeiro capítulo, será apresentado o enquadramento teórico e legal, construído e baseado em perspetivas que funcionaram como linhas orientadoras de sustentação da ação da mestranda. Assim, serão referidos temas como as políticas educativas na educação de infância, as interações adulto-criança, o papel do educador de infância e as perspetivas/ modelos pedagógicos para a educação de infância.

O capítulo dois é dedicado à caracterização das instituições. Este conterá uma breve descrição da instituição, da sala de atividades e do próprio grupo. Para além disso, este inclui a metodologia utilizada pela mestranda como forma de auxiliar a sua prática no reconhecimento das características, interesses e necessidades de cada um dos grupos de crianças com que contactou.

No terceiro capítulo é apresentada uma descrição e análise crítica e reflexiva sobre o processo formativo da mestranda e das crianças com quem se relacionou. Assim, serão explicadas as atividades realizadas, refletindo acerca de possíveis mudanças e evolução por parte da mestranda ou das crianças.

Por fim, a reflexão final surge como um resumo de todo o percurso formativo pela mestranda, onde são notadas algumas dificuldades e aprendizagens realizadas ao longo de todo o processo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O capítulo 1 deste relatório compreende uma abordagem aos referentes teóricos e legais, assim como os modelos teóricos e quadros legais seguidos pela mestranda para justificar e sustentar todas as suas ações, tanto na creche como na educação pré-escolar. Para além disso, será apresentado o tópico de interesse, sendo este a interação adulto-criança, focando no papel do adulto nessa interação.

1.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As políticas educacionais na educação de infância desempenham um papel muito importante, uma vez que servem como diretrizes que norteiam as ações dos profissionais de educação. Assim, é perceptível o que estes fazem, como o fazem e o porque o fazem, justificando as suas ações. Desta forma, fica claro a importância destas linhas, que requerem imprescindíveis adequações, para que os profissionais de educação de infância adotem ações mais adaptadas e propiciem uma melhoria na qualidade da educação.

A Convenção sobre os Direitos da Criança estabelece o direito à educação, sendo o papel do Estado “assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (UNICEF, 2019). Esta reconhece que o objetivo da educação se baseia no desenvolvimento das competências das crianças a nível intelectual, físico, humano e social, considerando as suas potencialidades. Assim, é certo afirmar que em todo o período da vida a educação será algo importante (Silva et al., 2016), e pressupõe-se que desde o nascimento é fundamental criar a criança como um ser ativo e capaz, com direito à participação (Oliveira-Formosinho, 2013).

Assim, e apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar não incluírem a valência de creche na educação pré-escolar, considera-se que esta é um “direito da Criança” (Silva et al., 2016, p.5).

Enquanto as creches são tuteladas pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e são consideradas um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinando a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria n.º 262/2011, 2011), a educação pré-escolar é tutelada pelo Ministério da Educação, sendo destinado a crianças desde os 3 anos até à idade de entrada no ensino básico (Lei n.º 5/1997, 1997).

A formação da mestranda ocorreu nas valências de creche e educação pré-escolar, pelo que se mostra imprescindível a consulta dos referentes legais, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e, ainda, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

É de referir que, uma vez que não existe um referencial equivalente às OCEPE para a creche, foram utilizadas as experiências-chave do modelo pedagógico HighScope (Post & Hohmann, 2011) para a planificação e avaliação das aprendizagens.

Posto isto, importa referir que os referentes supramencionados são fulcrais no desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, visto que estão presentes regularmente em todas as ações pedagógicas realizadas.

1.2. As interações adulto-criança

Warneken e Tomasello (2007), citados por Arezes e Colaço (2014), definem a interação como um comportamento que um indivíduo apresenta mediante a participação de outro, como numa conversa ou numa troca de gestos, num jogo ou num conflito. Tal como refere Vygotsky (s/d), citado por Silva e Arce (2010), estas são:

“um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as

dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente.” (p. 122)

As interações estão presentes no nosso dia a dia de diversas formas como conversas, troca de mensagens, risadas, olhares... Estas não implicam necessariamente a comunicação oral, até porque desde muito cedo se podem observar diferentes interações entre os bebês, sejam através de sorrisos, gestos ou vocalizações (Brownell, 1986; Eckerman & Whitehead, 1999, citados por Arezes & Colaço, 2014).

Desde que nascem as crianças começam a aprender sobre o mundo que as rodeia. Isto ocorre essencialmente através de relações que elas estabelecem com as pessoas à sua volta, tal como os pais e educadores, e com os materiais que contactam nas suas explorações. As interações ocorrem desde o nascimento tornam-se “o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce” (Vygotsky, s/d citado por Silva & Arce, 2010, p. 122). Isto, pois, a criança é um ser social que desenvolve a sua personalidade e capacidade social, despertando para o mundo, dado que está inserida numa sociedade e partilha uma determinada cultura com outros indivíduos. Esta é alguém fortemente influenciada, mas que pode, também, contribuir para o ambiente social em que se desenvolve. Portanto, as crianças não são objetos abstratos, mas seres vivos que criam e são produtos da história e da cultura. As interações que as crianças estabelecem com seus pares e adultos são interações comuns, uma interação social, um espaço de formação e desenvolvimento humano (Silva & Arce, 2012).

É durante os seus primeiros anos que a criança estabelece as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral (Brazelton & Greenspan, 2002, p.12). A criança está sujeita a diversos estímulos desde os primeiros meses de vida por parte do meio envolvente onde se insere. É por meio deles, que a criança se sente desafiada a explorar o que está ao seu redor, pois, segundo Dewey (citado por Lino, 2014) “a criança é por natureza intensamente ativa...”

As crianças necessitam de se sentir seguras e confiantes para avançarem nas suas explorações (Post & Hohmann, 2011). Para isso é de suma importância as relações que têm com os adultos,

quer sejam os pais ou os educadores. Assim, as suas interações tornam-se o “combustível” que as crianças necessitam para as suas aventuras.

A primeira infância é um período do desenvolvimento definido pela necessidade de autonomia e conexão. As crianças dependem de seus relacionamentos com adultos de referência para dar sentido às suas experiências, regular as suas emoções de forma a usá-las como uma base segura para explorar o mundo ao seu redor. Uma atmosfera emocional positiva na sala de atividades do jardim de infância é importante para que as crianças se sintam seguras o suficiente para desenvolver relacionamentos com o educador (Thomason & La Paro, 2009).

A creche é, muitas vezes, o primeiro contacto da criança com outras crianças da mesma idade. Através desta interação, trocam informações, linguagem e ações. Estas começam a estabelecer relacionamentos com os outros, aprendem a respeitá-los e a desenvolver os princípios de empatia, cooperação e generosidade. Desta forma, são importantes, também, as ligações e relacionamentos que as crianças estabelecem nas instituições educativas que frequentam. Isso porque não é apenas um local onde as crianças passam a maior parte do dia, mas também um ambiente que estimula a interação entre as crianças. Assim sendo, a relação que os educadores constroem com cada criança é de suma importância, pois fomenta as relações e a cooperação entre as crianças e fortalece a socialização neste contexto (Silva et al., 2016; Borsa, 2007).

Nesse sentido, o primeiro nível da educação de infância representa o contexto principal onde ocorrem interações com os pares, e esta aprende a estabelecer relações (Arezes & Colaço, 2014). Isto tem importância pois cada vez mais crianças frequentam creches e é importante construir um vínculo seguro e emocional nos primeiros anos de vida.

As interações demonstram-se importantes como meio de desenvolver as competências sociais da criança, uma vez que estas podem ser consideradas como “uma capacidade da criança de integrar competências comportamentais, cognitivas e emocionais para se adaptar a uma diversidade de contextos sociais” (Spencer, 2003, citado por Baptista et al., 2011, p. 4), ou seja, estas demonstram-se fundamentais para o saudável desenvolvimento da criança

enquanto ser social, permitindo a capacidade de viver democraticamente com aqueles que as rodeiam. Desta forma, a interação entre pares apresenta potencialidades educativas tais como para o progresso social e emocional, mas também para o apoio cognitivo, o que permite o desenvolvimento a nível social.

Para além das interações com os adultos, nos primeiros anos de vida da criança, é importante proporcionar, também, ambientes que permitam às crianças interagir com outras crianças. Uma forma disso ocorrer é através do jogo lúdico que, para além de proporcionar aprendizagens e contribuir para a reflexão, possibilita o desenvolvimento da identidade e da autonomia, o que leva as crianças a pensar e analisar o contexto no qual se inserem (Teixeira & Volpini, 2014).

Assim, é através das interações ocorridas desde o início da sua vida que a criança começa a desenvolver as suas habilidades sociais que necessita para a criação de relações positivas e saudáveis, gerando compreensão sobre o mundo social que as rodeia e, conseqüentemente, a construir relações, percebendo as ações dos outros (Hohmann & Weikart, 2011). Isto vai acontecendo cada vez de forma mais complexa pois, os primeiros níveis de educação de infância tornam-se os principais contextos onde a criança interage, tanto com os pares quanto com o adulto responsável, e onde aprende a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais (Arezes & Colaço, 2014). Um dos momentos do quotidiano em que a criança tem a possibilidade de interagir com os outros é nas rotinas momento esse que permite o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas. Estas interações que ocorrem desde o nascimento permitem ao indivíduo descobrir como se deve relacionar com os outros e progride enquanto ser humano, aprendendo a forma correta de agir (Vygotsky, s/d, citado por Rosa, 2014) e apropriar-se do que é aceitável pela sua cultura e comunidade.

Uma vez que uma das formas da criança aprender é através da observação e da imitação, o educador é uma referência para a criança, pelo que deve dar o exemplo e transmitir as competências sociais que pretende que as crianças se apropriem (Formosinho, 1996). É claro que este é um processo lento pois deve ter em consideração o tempo necessário à criança, devendo estas competências ser aprendidas de forma gradual.

Em suma, a promoção da interação social promove o desenvolvimento das crianças e, por sua vez, fornece a base para futuras competências sociais. Portanto, é importante expor as crianças a ambientes onde possam interagir com diferentes pessoas e em vários espaços desde cedo.

1.3. O papel do educador de infância

Para ser educador de infância é necessária a aquisição de determinadas competências profissionais, sendo estas especificadas em normativos legais que são responsáveis por regular e orientar o processo de formação inicial.

“Os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

Essas competências, consagradas nos decretos-lei n.º 240/2001 (2001) e 241/2001 (2001), são essenciais para os educadores de infância em início de carreira, “sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

Para além das competências inerentes à prática educativa, existe a necessidade de pensar as competências do educador com ferramentas essenciais para uma prática de qualidade (Costa & Caldeira, 2015). Charlier (1998, citado por Baptista & Sanches, 2005) considera que as competências profissionais integram três dimensões: 1) os saberes, 2) os esquemas de ação e 3) um repertório de condutas de rotinas» (p. 4), acrescentando que se estas fossem seguidas qualquer pessoa poderia ser um profissional de educação de infância. No entanto, Costa e Caldeira (2015) levantam, a questão se este educador teria uma prática realmente de

qualidade. Desta forma, é correto afirmar que, “competência profissional é mais do que o domínio de certos conhecimentos ou saberes e da sua aplicação à ação” (p. 126).

Para além daquilo que o adulto dinamiza na sala de atividades, este espaço existe essencialmente a partir das interações que ali acontecem, não podendo associar a relação pedagógica a uma relação de poder do adulto sobre a criança, mas sim uma relação equilibrada, entre esses atores, entre as suas culturas, devendo existir uma interdependência.

Bronfenbrenner e Morris (2006, citado em Sanches-Ferreira et al., 2022), defendem que, de certa forma, o desenvolvimento humano depende dos contextos onde se está inserido e das relações estabelecidas com as pessoas. Desta forma, a criança apresenta a necessidade de interagir frequentemente com as pessoas ao seu redor, sejam estes adultos, pares ou outros elementos do ambiente social e físico.

As crianças dependem de seus relacionamentos com adultos de referência para dar sentido às suas experiências, regular as suas emoções de forma a usá-las como uma base segura para explorar o mundo ao seu redor. Vygotsky (1987) defende que o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo é fortemente promovido pelas trocas interpessoais estabelecidas em e através de interações entre sujeitos pertencentes ao mesmo contexto cultural, através do uso de “ferramentas” e “símbolos” culturais. Esses sujeitos elaboram e reelaboram o seu próprio pensamento e o do seu parceiro.

Uma atmosfera emocional positiva na sala de atividades do jardim de infância é importante para que as crianças se sintam seguras o suficiente para desenvolver relacionamentos com o educador (Thomason & La Paro, 2009). Na interação entre o adulto e a criança, tanto o adulto como a criança são ambos os interlocutores – o adulto tem coisas para ensinar às crianças, mas as crianças também têm coisas a ensinar aos adultos. Segundo Vygotsky (1978) o processo de aprendizagem humana é intrinsecamente um processo relacional uma vez que o desenvolvimento cognitivo e social se fundamenta pelas trocas interpessoais. Assim, as interações sociais constituem a base para a origem das funções psicológicas superiores, tais como a atenção deliberada, a percepção, raciocínio lógico, a memória mediada e a formação de conceitos (Dias & Bhering, 2005).

Assim, para que a relação entre o educador e a criança seja considerada uma relação de qualidade, esta deve apresentar interações de apoio, consistência e estímulo, uma vez que estes são fulcrais para o desenvolvimento social e educativo da mesma, influenciando positivamente a nível cognitivo, comportamental, afetivo e emocional (Sanches-Ferreira et al., 2022). É de referir que a construção das relações de qualidade, que trazem sentimentos de segurança e confiança, é um processo que exige sensibilidade, capacidade de resposta e consistência por parte dos educadores, “enquadradas pela regularidade e continuidade, são absorvidas pela criança e incorporadas no poderoso fluxo processual de construção da identidade” (Araújo, 2014, p.104).

Para encorajar estas interações, os adultos devem estimular as crianças a procurar e pedir ajuda umas às outras, incentivá-las a resolver problemas por si próprias, tendo autonomia e a construir relações de confiança com os seus pares (Rosa, 2014).

Isto vai de encontro com a perspetiva sócio construtivista, na qual o adulto deve ser um ouvinte, mediador e facilitador, possibilitando e incentivando as experiências e descobertas das crianças, e promovendo as atitudes de cooperação e partilha essenciais para o progresso das crianças como cidadãos (Vala & Guedes, 2015).

A compreensão que a criança tem de si mesma é desenvolvida através de outras pessoas, e, por isso, as relações criadas a partir de interações entre adultos e crianças são fundamentais para promover o desenvolvimento da identidade da criança. Os adultos são, portanto, modelos para a aprendizagem da criança e devem apoiá-la no decorrer das suas vidas, construir relações de segurança, motivá-la, torná-la mais autoconfiantes e capaz de lidar com insucessos, pois é nesta partilha que a criança se desenvolve a partir da experiência com o adulto (Rosa, 2014). A forma como o adulto interage com a criança e lhe transmite perceções positivas (Hohmann & Weikart, 2011) também é muito importante, pois encoraja-a a cooperar e resolver conflitos, agindo, assim, apenas como mediador e ajudando a criança a crescerem a nível pessoal e social (Rosa, 2014).

As interações são mais do que sentar as crianças e deixá-las conversar e, por isso, o educador deve criar condições ideais para que estas aconteçam.

A preocupação com as interações entre o educador e a criança tornou-se algo impossível de não referir quando se fala em educação de infância. Uma das razões para isso é a necessidade de autovigilância das formas de interação, uma vez que nem sempre estes são os mais adequados para a promoção do exercício da agência da criança. Uma outra razão é referir-se à relevância que as experiências educacionais têm no desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, visto que estas são centrais para a qualidade dessas aprendizagens (Novo & Mesquita, 2009). Assim, relativamente ao empenhamento do adulto, são apresentados três âmbitos da ação do educador, nomeadamente a sensibilidades – refere-se à atenção que o adulto tem relativamente às emoções e bem-estar da criança –; estímulo – referente à forma de intervenção do adulto no processo de aprendizagem e ao conteúdo presente na intervenção; e a autonomia – refere-se à liberdade que o adulto permite à criança para que esta experimente, faça juízos de valor, escolha atividades e expresse as suas ideias (Novo & Mesquita, 2009).

O educador ocupa uma posição de suma importância quanto à promoção do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento saudável da criança, quer na valência da creche como na valência da educação pré-escolar. Assim, para que este seja capaz de proporcionar as melhores experiências para as crianças esta deve ser capaz de adotar diferentes papéis, nomeadamente, o de organizador, facilitador e iniciador (Goldschmied & Jackson, 2007).

Como organizador deve ser capaz de “conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...)” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Assim, o papel do educador é observar com detalhe cada criança do grupo, bem como, conhecer as suas particularidades, necessidades, preferências e o contexto social e familiar em que se encontra (Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Desta forma, a observação direta e indireta torna-se essencial neste processo (Máximo-Esteves, 2008). A observação direta refere-se àquela que é realizada na sala de atividades, observando e analisando as interações entre o grupo, percebendo os seus gostos e necessidades de cada criança. Como a observação deve ocorrer de forma contínua e ao longo de todo o processo educativo, o educador conta instrumentos de observação do bem-estar e envolvimento. Nestes são apresentados critérios que indicam o nível de bem-estar e

envolvimento de cada criança, o que permite adequar a ação de forma a melhorá-la (Laevers et al., 2005).

É através das observações realizadas que pode ser realizada a planificação de atividades e aprendizagens a realizar, uma vez que o educador “tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Por fim, o educador deve apresentar flexibilidade nas planificações de forma a permitir situações imprevistas (Post & Hohmann, 2011).

À medida que a ação planificada decorre, o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Para o processo de avaliação o educador recorre a instrumento como a observação direta, indireta, a documentação pedagógica e registos realizados ao longo da ação. Os registos possibilitam a compreensão e reflexão sobre a prática como forma de melhorá-la e apoiar o planeamento posterior. Assim, estes devem ser realizados ao longo de todo o dia, descrevendo com a maior precisão e objetividade para permitir uma melhor contextualização (Cardona et al., 2021).

A função da documentação educacional é tornar visível todo o trabalho e aprendizagem das crianças para “diálogo, interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2016, p. 229). Esta possibilita o acesso ao que a criança deteve e aprendeu, devendo incluir produções individuais ou em grupo da criança (desenhos, pinturas ou construções) (Cardona et al., 2021). O acesso a estas deve ser possível por parte das crianças e famílias das mesmas, para além do educador (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Para além disto, o organizador deve ser capaz de gerir e organizar o ambiente educativo, de modo a oferecer conforto e bem-estar a todos, crianças e adultos (Post & Hohmann, 2011). Assim, este “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular (...)” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Portanto, o educador organiza o espaço e os materiais tendo em conta linhas orientadoras como: ordem e

flexibilidade, conforto e segurança e o apoio à abordagem sensório-motora do grupo de crianças (Post & Hohmann, 2011). A estética é, também, importante pelo que o espaço deve ser individualizado e adaptado a cada centro (Gandini, 1999). Para além disso, o educador “procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionado a apreensão de referências temporais pelas crianças”. (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Deste modo, o educador tem a função de criar e organizar uma rotina flexível e previsível para que a criança possa prever o seu dia a dia, o que a faz sentir mais confortável e confiante (Post & Hohmann, 2011).

Um outro papel do educador é o facilitador. Neste é esperado que o educador promova “o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta” e “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e promover a sua autonomia.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Assim, o educador deve encorajar a criança a fazer escolhas, apoiando e respeitando-a de forma a encorajá-la a assumir responsabilidades. Para além disso, deve ser sensível e empático para com as preocupações e necessidades de cada criança, escutando-as e respondendo sempre com o respeito necessário (Bertram & Pascal, 2009).

A sensibilidade pode ser concebida através da promoção de interações adulto-criança, tendo por base o respeito das opiniões dadas pela criança. Deste modo o adulto deve demonstrar uma atitude carinhosa e tranquila ao longo do dia. Na creche em especial, a forma como o educador cuida e segura a criança, bem como a calma que transmite é importante pois “a mão do adulto é para a criança uma fonte importante de experiência” (Fochi, 2018, p. 192).

O educador deve sempre respeitar os diferentes ritmos da criança, dando a conhecer o que será feito com antecedência para que esta se sinta mais segura e tranquila. A confiança e a segurança surgem, também, quando o tempo da criança é respeitado durante as interações e estas têm prazer durante as mesmas (Fochi, 2018; Post & Hohmann, 2011; Goldschmied & Jackson, 2007).

Por fim, o educador tem o papel de iniciadora, segundo o qual é esperado a realização de atividades que proporcionem “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Assim, o educador deve criar várias atividades e aprendizagens de acordo com as capacidades e interesses apresentados pela criança, estimulando os seus diálogos e pensamento (Bertram & Pascal, 2009). Com isto, é de suma importância que o adulto intervenha direta o mínimo possível, possibilitando que a criança seja autónoma no seu processo de aprendizagem (Fochi, 2018). É nesta etapa que os referentes teóricos ajudam o iniciador como as experiências-chave, da perspetiva pedagógica HighScope para a creche e as OCEPE para a educação pré-escolar.

Para além disto, o educador tem á sua disposição uma variedade de modelos pedagógicos para auxiliar este processo, dispondo, ainda, de escalas de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005), bem como do manual “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (Bertram & Pascal, 2009). Para finalizar, como iniciador, o educador “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

1.4. Perspetivas/ modelos pedagógicos para a educação de infância

Desde que nasce, a criança apresenta uma energia e curiosidade natural de perceber e atribuir sentido ao mundo à sua volta. Assim, é imprescindível encarar a criança como sujeito e agente do processo educativo, pelo que devem ser valorizadas as suas experiências, saberes e competências, permitindo que esta desenvolva as suas potencialidades (Silva et al., 2016).

No decorrer da prática profissional compreende-se a infância como uma categoria social onde se identificam características próprias e várias culturas dentro – culturas de infância – não sendo estas redutíveis totalmente às culturas dos adultos (Sarmiento, 2004). Só assim se pode

considerar a criança como um ser capaz. Esta noção permite a criação de uma nova relação entre o adulto e a criança, onde esta última empenha um papel ativo no contexto que faz parte. A criança atua, intervêm e influencia o ambiente ao seu redor, cabendo, assim, ao educador perceber esse papel respeitando o espaço para que ela se manifeste, seguindo a competência de se ser centrado na criança (Portugal, 2009).

A prática educativa de um educador de infância deve ser norteada através de “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; e princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p.15). Os modelos/perspetivas educativas permitem dar a conhecer, ao educador, diversas propostas para a educação de forma a possibilitar ao mesmo a seleção das que mais se adequam á sua prática. Estes demonstram ser ferramentas importantes, funcionando como intermediário entre a teoria e a prática.

O saber profissional da mestranda foi construído através de conhecimentos teóricos presentes nos modelos pedagógicos que apoiam e sustentam a ação prática. As perspetivas pedagógicas “têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação” (Formosinho, 2013, p.16). Estas abordagens pedagógicas demonstram a sua natureza participativa uma vez que “conceptualizam a criança como um ser humano com capacidade de agir, não esperando tornar-se um ser humano, mas participando como pessoa na vida familiar, escolar [e] comunitária” (Formosinho, 2013, p. 20).

Desta forma, a ação da mestranda foi orientada através da articulação de algumas perspetivas/modelos pedagógicos tais como Modelo HighScope, a Perspetiva de Elinor Goldschmied, a Perspetiva da Pedagogia-em-Participação e o Modelo Reggio Emilia, que se mostraram ser ferramentas de suma importância, operando como mediadores entre a teoria e a prática e sendo suporte de uma práxis válida e sustentada.

O Modelo HighScope foi o modelo que mais esteve presente nas práticas, tendo, conseqüentemente, mais influencia nas mesmas, visto que acompanhou as duas valências: Creche e educação Pré-Escolar. Este norteia os educadores de infância segundo cinco princípios básicos presentes na Roda da Aprendizagem. No que se refere à creche, estes

consistem: na aprendizagem ativa, na observação da criança, na interação adulto-criança, no ambiente físico e nos horários e rotinas. Já quanto à educação pré-escolar, estes incluem: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011).

Este considera a interação adulto-criança como a principal base que permite que a criança se torne um aprendiz ativo. Post e Hohmann (2011) enfatizam que “a aprendizagem activa ocorre num contexto social intenso cuja chave são as relações de confiança” (p. 33). Além disso, o clima de interações positivas e sólidas atua como um impulsionador para a exploração e descoberta da criança acerca do mundo social e físico. Com isto, a postura do educador deve ser atenta e encorajadora para com as ações da criança, adotando como estratégias a escuta e comunicação. De facto, o “envolvimento activo [das crianças] com adultos atentos e respondentes (...) proporciona-lhes uma base de experiência para interpretarem o mundo” (Post & Hohmann, 2011, p. 24).

Um outro aspeto importante é a conceção de um ambiente que apoie as intenções da criança, concentrando-se nos interesses, nas capacidades, nas motivações e nas competências da mesma, pois é esta atmosfera que a “crianças crescem na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de ser autónomas, de tomar a iniciativa e de sentirem empatia e autoconfiança” (Hohman & Weikart, 2011, p. 76). Assim, pode-se afirmar que num ambiente apoiante e seguro o educador “representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada (Araújo, 2013, p. 51).

O modelo pedagógico HighScope mostra estratégias de resolução de conflitos que foram tidas em conta na ação da mestranda. Primeiramente, a abordagem é de prevenção dos conflitos. Esta ocorre através da criação de um clima seguro e apoiante, do encorajar intenções e as iniciativas das crianças e do reconhecer os seus sentimentos.

No entanto, quando já existe conflito (disputas e brigas), a abordagem passa por adotar uma postura calma ao se aproximar dos envolvidos, de forma a interromper qualquer tipo de ação

que possa conduzir a ferimentos. De seguida, deve-se mostrar compreensão dos sentimentos da criança para, posteriormente, reunir informações que permitam solucionar o problema juntamente com estas, de modo democrático, e no final dar continuidade ao apoio (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011). Ademais, “os problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham e brincam em conjunto, colocam o professor numa posição ideal para promover o desenvolvimento social das crianças” (Katz & McClellan, n.d., p. 22), de forma a estimular a autonomia da criança na resolução dos conflitos interpessoais.

Referente ao espaço físico, este deve ser amplo e agradável, proporcionando conforto e bem-estar a todos que nele estão. Este deve ser organizado de forma a promover aprendizagem ativa o que implica a utilização de materiais e mobiliário adequados à criança, possibilitando a sua manipulação e estimulem a tomada de decisões. Para além disso, o espaço é organizado em áreas de interesse como forma de “apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem” (Hohmann & Weikart). Adicionalmente, o espaço da sala permite à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). A criação de um ambiente físico favorável requer materiais diversos, atrativos e estimulantes, destacando-se a importância de se ter no ambiente de creche materiais com grande apelo cinestésico, tendo em conta a fase de desenvolvimento das crianças desta faixa etária (Post & Homann, 2011). Além disso, a escolha dos materiais educativos é essencial “para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45). O armazenamento é um ponto muito importante quando falamos da organização do espaço e dos materiais, pois incentiva as crianças a “constituição de ciclos de escolha uso-arrumação” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 176). A criança entende que pode escolher e utilizar de forma livre os materiais, podendo optar por movê-los pelas diferentes áreas. Quando não precisar mais deles, sabe que deve devolvê-lo ao seu lugar de origem, dando-lhes uma sensação de autonomia e controle do ambiente ao seu redor. Assim, o espaço físico é visto como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44).

“Para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Cabe ao educador estruturar os horários e rotinas tendo sempre em conta os interesses e necessidades da criança, promovendo “um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Assim, a passagem do tempo torna-se previsível para a criança, de forma que esta conheça o seu dia a dia e promove segurança e a independência que “em conjugação com as possibilidades educacionais diferenciadas de cada tempo, permitem escolhas, decisões, ações, tal como permitem diferentes tipos de interação e sustentam a comunicação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88).

Embora a rotina diária deva ser previsível e consistente, deve apresentar, também, flexibilidade, de forma a se adaptar aos ritmos e necessidades da criança. É de referir que as rotinas devem, ainda, integrar períodos de aprendizagem pela ação, proporcionando às crianças uma variedade de experiências e interações (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, em relação à avaliação segundo o HighScope, esta inclui uma série de tarefas que o educador realiza a fim de garantir que as observações da criança, interações com a mesma e o planeamento para a criança receba a atenção e energia adequadas (Hohmann e Weikart, 2011, p. 8). A observação torna-se, portanto, elementar para a recolha de informações e incidentes críticos que, posteriormente, são analisados, mostrando-se necessários à avaliação da criança. Aqui as experiências-chave demonstram a sua importância, uma vez que permitem ao educador tomar consciência das aprendizagens da criança, já que “proporcionam um quadro compósito daquilo que as crianças pequenas fazem e do conhecimento e capacidades que emergem a partir das suas ações” (Araújo, 2013, p. 60).

A Pedagogia-em Participação oferece linhas orientadoras tanto para a creche como para a educação pré-escolar. Esta abordagem tem a democracia como o centro das suas crenças, valores e princípios, já que “incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 101). Esta visão democrática possibilita o respeito por todos os intervenientes nos processos educativos e garante o diálogo e a cooperação entre crianças, adultos, família e comunidade. Esta

perspetiva desenvolveu eixos pedagógicos que refletem a intencionalidade do pensar-fazer pedagogia no quotidiano.

A documentação pedagógica é uma das dimensões centrais da Pedagogia-em-Participação. Esta é um processo que possibilita a descrição, a interpretação e a narração da experiência com vista à sua significação e (re)significação. Neste sentido, percebe-se a aprendizagem como “um processo de construção que requer o envolvimento dos seus atores centrais e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, das educadoras)” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p. 52) em relação ao processo educativo vivenciado e desenvolvido.

De referir a importância que as duas perspetivas pedagógicas (HighScope e Pedagogia-em-Participação) conferem à abordagem sensoriomotora muito característica da criança na valência de creche. As crianças até aos três anos têm uma forma muito particular de explorar objetos, pessoas e tudo o que está ao seu redor. É, então, considerada uma abordagem sensoriomotora marcada por mobilizar todos os sentidos a fim de buscar, descobrir e experimentar o que está ao seu redor (Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2011). Bower (2001) refere, ainda, que “(...) todo o conhecimento que temos, inicialmente, do mundo nos chega através dos sentidos (...)” (p. 8).

Essa abordagem faz parte da etapa sensoriomotora apresentada por Piaget (Shaffer, 2005; Souza & Wechsler, 2014). Este estágio descreve o desenvolvimento da criança, iniciando-se no nascimento e prolongando-se até aos dois anos, acompanhando, assim, o seu crescimento e evolução cognitiva e motora. É durante esta fase sensoriomotora que a criança explora, descobre e interage com o seu entorno, através da coordenação das competências de informação sensorial e motoras (Shaffer, 2005). Neste contexto, entende-se a importância de criar ambientes de aprendizagem que sejam “multiformes, que desafiem sensorial e cineticamente a criança, ampliando as suas possibilidades de integração sensorial e de aprendizagem” (Araújo, 2013, p. 38). Os espaços e materiais devem agir como apoiantes da criança mais nova na forma como esta explora o mundo, implicando, assim, o envolver dos sentidos. Deste modo, os materiais devem ser selecionados tendo em conta as características

multissensoriais, garantindo que sejam flexíveis, possuam variedade de texturas, estimulem os sentidos do olfato, da audição, da visão, do paladar e do tato (Post & Hohmann, 2011).

Neste seguimento, a perspectiva de Elinor Goldschmied, direcionada para a faixa etária de evidência, também, esta necessidade, acrescentando “aos cinco sentidos mais conhecidos, o sentido cinético, associado aos movimentos do corpo, ao domínio corporal, às possibilidades de manipulação, exploração e descoberta” (Araújo, 2013, p. 39).

Posto isto, Goldschmied propõe o cesto dos tesouros que reflete esta visão, já que possibilita à criança a exploração de vários tipos de materiais de grande apelo sensorial, onde prevalece o brincar espontâneo da mesma. Esta proposta é apresentada como uma das formas mais eficazes de estimular o jogo e a aprendizagem dos bebés num período em que começam a conseguir sentar-se sem utilizar apoios externos, até ao momento em que começam a engatinhar. Nesta fase, as crianças apresentam um desenvolvimento cerebral acentuado, pelo que a criança está mais apta a receber, relacionar e utilizar informações. Aqui os estímulos sensoriais, em conjunto com movimentos corporais que vão tornando-se mais complexos possibilitam novas explorações do ambiente (Araújo, 2018; Goldschmied & Jackson, 2007).

Assim, o cesto dos tesouros permite que o bebé contacte com variados objetos, com diferentes características (diferentes tamanhos, pesos, texturas, cheiro...), presentes no quotidiano. Para a escolha dos objetos, o educador deve ter em conta as experiências sensoriais (os cinco sentidos) que esses materiais proporcionam à criança, garantindo, também, o constante estímulo da mesma, dependendo de critérios como a segurança, conservação e higiene. Estes objetos do cesto dos tesouros fazem parte do dia a dia, podendo ser materiais recolhidos na natureza (como por exemplo pinhas, folhas), materiais de borracha, de madeira, de metal, tecido, papel e cabedal (Araújo, *idem*; Goldschmied & Jackson, *idem*).

No decorrer da atividade, cabe ao educador adotar uma postura atenta e tranquila, e não interventiva. O facto de este não intervir, não quer dizer que a criança irá ficar sozinha na exploração do cesto dos tesouros, muito pelo contrário, a educadora irá ficar perto dela, pois a sua presença irá proporcionar apoio emocional e níveis de confiança suficientes para que a

criança comece a explorar sozinha. É necessário que o educador oriente o momento em que acontece a atividade e organize o grupo (o ideal é até 3 bebês) de forma a protegê-lo de interferências externas, sendo um exemplo disso, a interferência de crianças mais velhas (que já consigam andar) (Araújo, *idem*; Goldschmied & Jackson, *idem*).

O cesto dos tesouros é um importante meio de possibilitar a oportunidade de escolha, de estimular a atenção das crianças e enriquecer a sua criatividade e imaginação, permitindo, ainda ao educador observar e conhecer melhor as crianças, aprendendo sobre as suas preferências e ritmo (Araújo, *idem*). De facto, para além de estimular os sentidos da criança, esta atividades proporciona liberdade de escolha, tomada de decisões e iniciativa, dada a diversidade de materiais disponíveis, respeitando a participação e a competência da criança (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2005). Segundo Majem e Òdena (2001, citados em Araújo, 2013), um dos principais objetivos deste jogo é “a sustentação na atividade espontânea da criança e a sua potenciação [e, ainda,] a criação de oportunidades para que a criança seja ativa, tenha autonomia e liberdade, e prossiga ao seu próprio ritmo (...)” (p. 53).

Já quanto às interações adulto-criança, Goldschmied e Jackson (2007), apresentam a abordagem da pessoa-chave como sendo um meio de fortalecer as relações entre as crianças e a pessoa-chave, ou seja, uma educadora de infância específica. Nesta abordagem, a pessoa-chave irá se centrar nas necessidades de um grupo de crianças mais pequeno (até quatro crianças) de forma a estar mais atenta, de modo sistemático e durante mais tempo. Desta forma, a criança conseguiria reconhecer o apoio e atenção que esta educadora proporciona, sentindo-se mais à vontade e mais acolhida pela mesma, permitindo interações mais próximas (Goldschmied & Jackson, *idem*).

Elinor Goldschmied defende que o objetivo central das creches e a sua própria organização recaem na promoção e apoio das vinculações entre crianças específicas e adultos específicos. O crescimento bem-sucedido da criança advém do desenvolvimento de aspetos como a afetividade, sendo, por isso, importante dar resposta às necessidades emocionais da criança (Goldschmied & Jackson, 2005).

No entanto, na educação pré-escolar é mais difícil uma vez que a atenção recebida pela criança é, muitas vezes, indireta e partilhada com colegas (Goldschmied & Jackson, 2005).

A pessoa-chave tem, portanto, o objetivo principal de “oferecer à criança alguém com quem ela se possa relacionar de uma maneira especial durante algumas das muitas horas que ela passa longe de casa” (Goldschmied & Jackson, 2005, p. 35), garantindo-lhe um equilíbrio emocional continuado. Assim, esta abordagem oferece vários benefícios emocionais como resultado das interações com o adulto, o que se torna fulcral para o seu progresso de adaptação. Quanto à pessoa-chave, esta adquire um sentimento e proximidade em relação às crianças, tomando maior consciência acerca do impacto que tem a sua ação no bem-estar e aprendizagem das mesmas.

A perspetiva pedagógica Reggio Emilia é apologista de uma pedagogia das relações. Esta defende que é através das interações que são adquiridos os conhecimentos e é criado o vínculo entre adulto-criança que consiste na reciprocidade, na troca de conhecimentos e no respeito mútuo (Lino, 2013). A criança, é vista como um ser ativo e competente que busca e constrói o próprio conhecimento por meio do diálogo, interação com os pares e “na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias” (Edwards, 2016, p. 152).

Na perspetiva de uma pedagogia relacional, a participação das famílias constitui um ponto muito inerente à proposta de Reggio Emilia, uma vez que o seu envolvimento se mostra através da disponibilidade humana e interpessoal, bem como do desejo de aprender através do diálogo e da escuta das famílias (Malaguzzi, 2011). A prática educativa baseada na comunicação e na documentação pedagógica acerca das aprendizagens e evolução da criança, fornecem informação dirigida tanto à criança e ao educador, como também às famílias. Este processo oferece às famílias “um conhecimento que provoca mudanças qualitativas (...) na imagem que têm da experiência que vivem com os seus filhos, e que os predispõe a novas atitudes de interlocução” (Malaguzzi, 2011, p. 65).

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

O presente capítulo, realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada em Creche e Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-escolar, incide na caracterização dos contextos onde ocorreram as práticas educativas. É, ainda, apresentada a metodologia adotada nos contextos educativos que acolheram a sua prática pedagógica.

Os estágios ocorreram em ambientes diferentes, pelo que é necessário caracterizá-los de forma a compreender melhor as práticas desenvolvidas. O primeiro estágio decorreu numa creche de uma instituição privada de solidariedade social (IPSS), e o segundo estágio decorreu num jardim de infância de uma instituição da rede privada.

Vale ressaltar que a oportunidade de vivenciar ambas as realidades, permitiu que os mestrandos recebessem uma formação mais completa e diversificada como futuros profissionais.

2.1. Contexto de Creche

O estágio curricular ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na Zona Metropolitana do Porto. Esta tem conexões através de duas linhas do Metro do Porto, bem como da linha da Sociedade de Transportes Coletivos do Porto (STCP). De referir, ainda, que está relativamente perto do Aeroporto Francisco Sá Carneiro. O ambiente desta instalação é caracterizado pela presença de uma área residencial. Do ponto de vista do contexto socioeconómico, caracteriza-se por uma predominância de atividades económicas terciárias e industriais.

A instituição foi fundada no ano de 1993. Esta compreende a valência de creche e educação pré-escolar. Desta forma, as idades das crianças inscritas nesta instituição encontravam-se compreendidas entre os zero e os seis anos de idade. O seu horário de funcionamento era das 7 horas e 30 minutos da manhã até às 19 horas e 30 minutos.

A instituição dinamizava projetos de cariz cultural e ambiental. Na Biblioteca Escolar eram dinamizadas as horas do conto quinzenais. Proporcionava, ainda, atividades extracurriculares como língua estrangeira (inglês), música, dança criativa, capoeira, xadrez e patinagem.

Esta é orientada por uma diretora institucional que dirige todo o desenvolvimento educativo e para quem o processo de auscultação da restante equipa educativa é uma preocupação. Além disso, notava-se que as reuniões e atitudes participativas na tomada de decisões eram algo comum neste processo, ou seja, poder-se-á dizer que existia um espírito de cooperação.

A creche era composta pelo corpo docente onde estavam presentes as educadoras e o corpo não docente. Tendo serviços auxiliares que contavam com a cozinha, a lavandaria e os serviços gerais. Por último, é de salientar que a instituição contava com técnicos especializados, que não estavam permanentemente na creche, como o professor de Expressão Musical e o professor de Expressão Motora.

O edifício foi construído para a função que executa, contendo portas e janelas que possibilitam uma boa exposição solar. Toda a instituição conta apenas com um andar espaçoso. Na entrada encontra-se o gabinete de coordenação, onde a Coordenadora desenvolve todo o seu trabalho relativo à creche. Para além disto a instituição contém seis salas divididas por idades, sendo lhes atribuídas uma cor: berçário (sala rosa), 1 ano (sala verde), 2 anos (laranja), 3 anos (amarela), 4 anos (vermelha) e 5 anos (azul); conta com uma biblioteca munida com uma variedade de livros para diversas idades e um espaço onde é possível reunir as crianças para uma hora do conto em conjunto com outra sala; um ginásio usado por todas as salas em diferentes horários, sendo também o local onde o grupo dos dois anos faz a sesta; sala de reuniões; lavandaria; três casas de banho; um refeitório espaçoso que permite que, caso necessário, as crianças façam as refeições em conjunto. Este contém cadeiras e mesas adaptadas às crianças, existindo cadeiras mais baixas utilizadas no início do ano para as

crianças mais novas, e que, mais tarde são substituídas por outras, adaptando-se ao seu crescimento. Para além destas existem cadeiras altas para as crianças mais novas e que têm dificuldade em comer sozinhas, de forma a facilitar a ajuda por parte de um adulto.

Quanto ao espaço exterior, este é um espaço verde enorme, estando este dividido em algumas áreas como a horta, jardins aromáticos e florais, pomar, espaço livre e dois parques. Os parques contêm piso amortecedor e é vedado para promover a segurança. Para além disso, é equipado com diversos brinquedos como escorregas, uma casinha (sem nada no interior), carrinhos e alguns baloiços adequados às crianças.

No exterior da sala de atividades encontravam-se dois placards para expor trabalhos realizados pelas crianças de forma a dar visibilidade ao que era feito e mostrar ao pais e comunidade escolar.

A forma como o espaço está organizado é um indicador das intenções educacionais e dinâmicas do grupo. No entanto, esta organização não deve ser permanente, como argumenta Cardona (1992: 10), “não tem de ser rígida. Ao longo do ano, à medida que o trabalho vai evoluindo, o espaço e os materiais vão ganhando novos sentidos, sendo alterada a sua organização de acordo com as necessidades vividas pelo grupo”. Portanto, é responsabilidade do educador estar atento à funcionalidade e adequação dos espaços e materiais e se são estimulantes e desafiadores para as crianças. Para que exista um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem é necessário ter em conta o conforto, a estética, a organização, a segurança, a higiene e a funcionalidade desse ambiente.

No que diz respeito à sala de atividades, esta não está dividida em áreas, apresenta, apenas, algumas zonas com função definida, como a zona da atenção pessoal, a zona do tapete, o local de arrumar os brinquedos e o de se preparar para dormir. O restante da sala era um grande espaço livre que permitia um maior e mais livre movimento por parte das crianças, sendo adaptada dependendo das atividades a serem realizadas.

A zona onde se encontrava o fraldário tinha também um móvel com caixas individuais de mudas de fraldas e de roupa. Este continha as camas e, para além disso, era onde se realiza a

sesta. Essa área era separada do restante da sala utilizando os armários da muda de fralda, o armário da muda de roupa e de dois armários de brinquedos que estava virado para o restante da sala permitindo às crianças aceder ao seu interior. Junto ao fraldário localiza-se o tapete verde e um espelho na parede onde as crianças se podiam observar, preparar-se para dormir e, num canto, eram guardados alguns brinquedos como legos, cubos e animais.

A sala continha também uma mesa utilizada para a realização de algumas atividades e brincadeiras. Entre a mesa e o tapete principal, encontrava-se a biblioteca, composta por uma estante pequena que continha alguns livros de tecido e de papel, e uma pequena prateleira onde eram armazenados os restantes. Já do outro lado da sala e junto do tapete, encontrava-se uma parede de vidro que dava acesso ao exterior.

Ao longo do ano a sala foi sofrendo alterações e adaptando-se às novas necessidades e interesses apresentados pelas crianças. Desta forma, foi modificado o local da estante pequena de brinquedos deixando de estar encostada e ficando mais ao meio da sala. À biblioteca também foram acrescentados alguns livros.

A educadora responsável pelo grupo revelou não se guiar apenas por um modelo pedagógico recorrendo um pouco a cada um, buscando o que mais se adequava a si e às crianças. No entanto, os modelos mais presentes seriam o High/Scope e Reggio Emilia (PE Creche).

No que diz respeito à organização temporal, é importante referir que este grupo de crianças tinha tempo para explorar livremente o espaço e materiais à sua volta, existindo sempre um momento planeado de acordo com os seus interesses e necessidades. O quotidiano era flexível, existindo uma certa ordem de acontecimentos de forma a permitir que as crianças antecedam os acontecimentos do dia a dia. Um exemplo disso era quando as crianças acordavam da sesta, faziam a sua higiene pessoal, pegavam num brinquedo e iam para o tapete. As rotinas diárias ocorriam da seguinte forma: acolhimento, tempo de grupo com a canção dos bons dias, atividade proposta, tempo de transição suave, almoço, tempo de atenção pessoal, sesta, tempo de atenção pessoal, tempo de escolha livre/ ida ao exterior, lanche e tempo de escolha livre, sendo de referir que este último momento já não fazia parte do horário de componente letiva (9:00 às 15:30), constituindo um momento em que algumas

crianças ficavam com as assistentes técnicas até às 19:30, hora de encerramento da instituição.

Relativamente à caracterização do grupo de crianças, este era composto por catorze crianças, oito do género feminino e seis do género masculino. Todo o grupo completou dois anos até 31 de dezembro. Existiam 7 crianças que já tinham frequentado o berçário (sala rosa) desta mesma instituição, enquanto as restantes estavam na instituição pela primeira vez. É de referir que quando iniciei o período de estágio uma das crianças ainda não tinha adquirido a marcha completamente, o que veio a ocorrer não muito tempo depois.

Através da observação atenta foi possível ver que as crianças tinham uma boa relação entre si, apesar de ainda terem atitudes individualistas características da idade. Como exemplo disso ocorriam momentos em que quando a criança não consegue aquilo que pretendia (por exemplo um brinquedo), gerava pequenos conflitos e choro na criança. Ou seja, esta preocupava-se mais consigo, uma vez que não se conseguia pôr na perspetiva do outro. Mas como dizem Papalia, Olds e Feldman (2006) “o egocentrismo é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self (...) não conseguem considerar o ponto de vista do outro” (p.316).

Através da observação diária durante o estágio, percebeu-se que as crianças eram enérgicas e com uma pluralidade de personalidades, sendo possível ver diferentes formas de estes lidarem com os sucessos e fracassos. Os interesses do grupo mostraram-se variados, desde a pintura, o tocar instrumentos, ouvir música, ouvir histórias e ver livros, existindo algumas crianças em que se notava alguma dificuldade em manter a concentração durante períodos longos e/ou contínuos. Para além disto, gostavam de fazer construções e explorar o espaço exterior. As crianças eram participativas, adaptavam-se facilmente, revelando muito interesse nas atividades propostas pela educadora e outros adultos (convidada do museu; atividades realizadas por outras educadoras, como por exemplo a atividade do Dia da Mãe).

É de notar que a relação das crianças com os adultos era uma relação de confiança, pois nele encontram segurança e alguém que satisfaz as suas necessidades.

Em suma, o grupo de crianças da creche era bastante curioso e demonstrava vontade de aprender, sobretudo através de atividades lúdicas, que permitiam manipular objetos.

Em relação à caracterização socioeconómica das famílias, a maioria enquadrava-se na classe média alta (PE Creche). Quanto ao nível de habilitações, estes tinham maioritariamente a licenciatura, sendo seguida pelo secundário e uma pequeníssima percentagem que tinha apenas o 7º ano.

2.2. Contexto da educação Pré-escolar

O segundo contexto de estágio onde se desenvolveu a prática educativa localiza-se na zona metropolitana do Porto, numa instituição da rede privada de educação pré-escolar. Esta tem conexões através da linha da Sociedade de Transportes Coletivos do Porto (STCP). O ambiente ao redor da instituição é composto por uma área residencial e um supermercado. Para além disto, nos arredores localizava-se a casa do povo e uma bouça.

A instituição foi inaugurada em 2005 e divide-se em duas valências: creche e jardim-de-infância. Esta tem capacidade para 120 crianças, tendo um grupo de berçário, dois grupos de dois anos (que posteriormente se juntará para formar o grupo de três anos), um grupo de crianças com três anos, um grupo de crianças com quatro anos e um grupo com crianças de cinco anos. O horário de funcionamento da instituição é das 7 horas e 30 minutos da manhã até às 19 horas e 30 minutos. Esta conta com 19 colaboradores (6 educadoras, 7 assistentes de educação, 1 assistente administrativa, 1 assistente de limpeza, 1 cozinheira, 1 assistente de cozinha e 2 membros da direção).

A instituição recorre com frequência a alguns espaços situados nas proximidades de forma a concretizar algumas atividades que integram o plano anual de atividades e complementam o projeto educativo, destacando-se complexos desportivos, parque zoológico, conservatório de música, biblioteca municipal, museus e parque urbanos.

A organização do grupo, tempo e espaço é algo que se interliga e influencia a organização do ambiente educativo da sala de atividades assim como afirma Silva et al. (2016) a “organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p. 24).

Quanto ao espaço da instituição, esta é composta por dois andares, sendo o segundo conectado através de umas escadas. A instituição é composta por dois andares. Logo na entrada encontra-se a receção, as escadas para o segundo andar, o escritório e uma casa de banho para uso dos adultos. À direita encontram-se a sala dos 5 anos e a sala dos 4 anos. Entre estas localiza-se uma casa de banho para o uso das crianças de ambos os grupos. Mais à frente localiza-se o polivalente usado como refeitório (mesas e bancos que recuam na parede) e também para a realização de algumas das atividades curriculares, como a educação física, e extracurriculares, como o karaté, ballet e dança. Este dá, ainda, acesso a uma sala de reuniões à cozinha, o espaço dos cacifos e casa de banho dos adultos e ao exterior.

Já no andar de cima, encontra-se a sala do berçário à direita. À esquerda localizam-se a sala dos 3 anos, as duas salas dos 2 anos que têm a particularidade de se poder retirar o separador entre as salas de forma a torná-la uma só. Ainda neste andar situa-se também uma casa de banho para as crianças e a sala da diretora pedagógica. A sala dos 2 anos dá acesso a um pequeno parque para o uso desse grupo.

Este é todo um espaço pensado para as crianças, dotado das mais rigorosas normas de segurança e bem-estar, com uma área exterior enorme, no qual as crianças poderão usufruir de um espaço de cultivo e lúdico. No exterior podemos observar vários triciclos e trotinetes, uma casinha, 2 pneus, 2 toras de madeira, 1 caixa de madeira, 1 banco de madeira. Neste encontram-se umas escadas que permitem acesso a um lugar verde e espaçoso, onde se localiza, também, um parque que contém uma casinha de jardim, uma tenda, um trampolim, escorrega e 3 balanços de mola.

Na sala onde foi realizado o estágio, ainda não existia um projeto de sala definido, uma vez que se encontrava em construção. No entanto, no início do ano foi realizada uma reunião com

as crianças de forma a expressarem interesses e tópicos que gostassem de explorar ao longo do ano. A educadora J recorria a vários modelos pedagógicos entre eles o High/Scope, a pedagogia de projeto e a metodologia em participação. Por motivos pessoais a educadora J saiu da instituição, tendo sido substituída pela educadora A em meados de novembro. A nova educadora baseia-se em diferentes modelos pedagógicos sendo o principal o modelo pedagógico de Reggio Emilia e o trabalho de projeto.

O ambiente educativo caracterizava-se como sendo um ambiente agradável, sendo o espaço dividido em áreas definidas e diferenciadas. Cada área tinha um limite máximo de crianças, sendo este limite definido no início do ano pelas mesmas. A sala era composta pela área das construções, área da natureza, área dos jogos, área da biblioteca, área das artes, área do quarto e área da cozinha. Para além destas, é de referir a existência de um armário onde eram guardadas as camas e de dois placards no interior da sala e um outro no exterior onde eram expostos os trabalhos das crianças de forma a dar visibilidade ao que era feito e mostrar às crianças, ao pais e comunidade escolar.

Relativamente à área das construções esta contava com legos, formas geométricas magnéticas, peças de construção em plástico (parafusos, chave inglesa...), linha de comboio em madeira junto com o respetivo comboio, alguns bonecos, dinossauros e carrinhos. A área da natureza tinha elementos como, castanhas, conchas, pedras, uma balança para comparar pesos, molas, argolas de madeira. A área da biblioteca era composta por um armário com os livros e duas cadeiras. Neste espaço situava-se também a área da fantasia, onde se encontravam duas saias, uma capa, calçados, acessórios, fantoches e um saco com fantoches de colocar no dedo e outros na mão. No que concerne à área das artes, oferecia materiais como folhas brancas, desenhos para pintar, material de desenho, corte e colagem como tesouras de ponta arredondada, cola, lápis de cor, marcadores e lápis de grafite. Relativamente à área da cozinha, esta reunia alimentos (plástico e madeira), uma banca da loiça, armário de arrumação, pratos (plástico), copos (plástico) e talheres (plástico), uma mesa com dois bancos, cesta de fruta para colocar em cima. No quarto encontrava-se uma cama com um cobertor e duas almofadas, três boneco “nenucos”, 2 bonecas de tecido, uma cadeira

de bebê, um gavetão para colocarem as roupas das bonecas entre outros, uma tábua e ferro de madeira para engomar.

A partir de dezembro a sala começou a sofrer remodelações de forma a adequá-la tanto aos novos interesses das crianças como às intenções pedagógicas da nova educadora. Esta realizou uma reunião com as crianças de forma a perceber o que estas gostavam na sala e o porquê de certos brinquedos ou áreas não serem tão utilizados. A área dos jogos e construções mudaram para o lado direito da sala, logo ao lado do armário das camas, sendo colocada uma das mesas e quatro cadeiras por perto. Já no lado esquerdo, ocorreu a junção das áreas da cozinha, do quarto e da fantasia, dando origem à área da casinha. A mesa de plástico utilizada na cozinha foi substituída por outra sendo esta redonda e de madeira. As gavetas do móvel do quarto começaram a ser usadas para guardar as roupas anteriormente pertencentes à fantasia, pelo que o móvel da fantasia recebeu uma nova função. Este começou, também, a ser usado como meio de guardar os calçados usados para visitas ao exterior (tais como botas e sapatilhas), para guardar os fantoches e outros itens de vestuário já existentes e também outros novos (como gorros e cachecóis). Em cima deste móvel, foi colocada a casinha de madeira de forma a ficar mais alta e facilitar a brincadeira. Esta foi uma das mudanças resultantes do feedback das crianças. As áreas da biblioteca e das artes trocaram de lugar, ou seja, onde era a área das artes passou a ser a área da biblioteca e vice-versa. Quanto à área da natureza, ainda estava em remodelação. A educadora A tentou juntá-la aos dinossauros construindo uma espécie de habitat para os mesmos, mas não funcionou, pois, as crianças acabavam por não arrumar. Por fim, ocorreram mudanças no quadro das presenças, sendo retiradas as cores associadas a cada dia da semana e deixaram de existir as responsáveis do dia, uma vez que todas as crianças o devem ser. Quando a mestranda acabou o estágio, a sala ainda se encontrava em remodelações.

De referir, portanto, que esta sala de atividades proporcionou às crianças a oportunidade de explorar e inspirar-se nos materiais disponíveis nas respetivas áreas. Os materiais da sala de atividades estavam em bom estado e presentes em grande quantidade em diversas áreas, com exceção da área da biblioteca, onde havia alguns livros danificados.

De evidenciar a existência de segurança em todas as áreas, não havendo materiais perigosos. Um exemplo disso eram os cantos dos móveis arredondados e as tomadas elétricas localizadas onde as crianças não conseguissem alcançar. Assim sendo, é de notar que todo o ambiente educativo foi pensado para promover o bem-estar das crianças e adultos que ali convivem. É de referir, ainda, a existência de uma janela ampla que possibilitava a entrada de luz natural e a saída para o exterior.

No que diz respeito à organização temporal, esta apresenta rotinas diárias definidas e estruturadas, sendo possível perceber o desenvolvimento do conceito de tempo e da ordem dos dias da semana é o que se evidencia na grande maioria do grupo. As rotinas diárias ocorriam da seguinte forma: acolhimento, assembleia (incluía a canção dos bons dias), lanche, brincadeira livre, atividade proposta, tempo de transição suave, almoço, tempo de atenção pessoal, sesta, tempo de atenção pessoal, conclusão de alguma atividade caso existisse, brincadeira livre, lanche, brincadeira livre. Sendo de referir que este último momento já não fazia parte do horário de componente letiva (8:30 às 16:30), constituindo um momento em que algumas crianças ficavam com as assistentes técnicas até às 19 hora. As presenças eram marcadas assim que as crianças chegavam. Caso esquecessem, eram lembradas pelos colegas e educadora para o fazerem após o lanche da manhã.

A instituição proporcionava algumas atividades nomeadamente nas manhãs de segunda-feira (balé), terça-feira (música), quarta-feira (educação física, karaté), quinta-feira (natação e yoga) e na tarde de quinta-feira (inglês). De referir, que nem todas as crianças frequentavam estas atividades. Ademais, estas decorriam noutros espaços da instituição.

No que concerne à caracterização do grupo, este era constituído por vinte e três crianças, sendo que 14 eram do género feminino e 9 do género masculino, todas elas completariam quatro anos até ao final de outubro de 2023. Grande parte do grupo já estava junto desde os dois anos e os restantes desde os três anos, pelo que existe uma relação de cumplicidade. As crianças mostravam ter uma boa relação entre si, existindo, por vezes, alguns desentendimentos.

Através da observação foi possível perceber que as crianças eram enérgicas e com uma pluralidade de personalidades, sendo possível ver diferentes formas de lidar com os sucessos e fracassos. Era visível a interajuda que existia entre as crianças, o que é algo importante, visto que a interajuda é reflexo do espírito colaborativo e cooperativo entre as crianças que se vai refletindo no seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ou seja, facilitadora da sua aprendizagem. As crianças eram participativas e revelam muito interesse nas atividades propostas pela educadora e outros adultos (atividades exteriores como ida ao teatro, atividades propostas pelas estagiárias).

Relativamente aos interesses do grupo, estes eram variados como por exemplo ouvir música e cantar, fazer desenhos, ouvir histórias, ter as suas brincadeiras próprias que poderiam ir desde jogar jogos, brincar com os brinquedos disponíveis até criar as suas brincadeiras e fantasias e claro, explorar e brincar no exterior.

O grupo apresentava algumas dificuldades nomeadamente, a gestão de conflitos entre si, o respeito pelo outro e a partilha. Duas das crianças tinham alguma dificuldade a nível da motricidade fina, nomeadamente pegar nos talheres e usar a tesoura. Existiam duas crianças com dificuldades ao nível do raciocínio lógico.

Em relação ao contexto familiar das crianças, a idade dos pais estava compreendida entre os trinta e um e os quarenta, sendo que, relativamente às habilitações académicas, predominava o ensino superior, existindo em menor quantidade, pais com o ensino secundário e o 2º/3º ciclo. As famílias mostravam-se interessadas e participativas nas atividades propostas, sendo esta relação muito importante para ambos, famílias e instituição de educação, uma vez que caminham com o mesmo intuito: a educação e bem-estar da criança. Assim, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p. 28).

2.3. Metodologia de Investigação

Os educadores de infância enfrentam inevitavelmente muitos desafios na sua prática profissional, sendo exemplo disso as mudanças que ocorrem na sociedade, a diversidade dos grupos e as suas características de grupo e individuais. É, portanto, importante que profissionais da educação de infância considerem estas mudanças e assumam uma postura ativa, de forma a compreender o grupo perante si tendo em conta as suas necessidades, interesses e as melhores formas de trabalhar com eles.

Para que o educador de infância consiga agir de acordo com as mudanças, é necessário realizar uma análise das mesmas de modo que possa recolher um conjunto extenso de informações, realizada através de diversas estratégias, nomeadamente a observação, investigação-ação (IA), narrativas, notas de campo, entre outras. Estas estratégias não devem ser consideradas isoladamente, mas combinadas entre si, dependendo do contexto e da variedade de informações que se pretende recolher, de forma a obter melhores resultados. Existem estratégias que exigem uma reflexão mais crítica por parte dos educadores, não só permitindo mudanças significativas nas suas ações, mas também apoiando o seu desenvolvimento profissional (como os portefólios reflexivos, IA, observação colaborativa, histórias de vida, etc.).

Assim, relativamente à IA, de acordo com Elliott (2000, p. 24), esta caracteriza-se como sendo uma metodologia que se “relaciona com os problemas práticos quotidianos vivenciados” e que permite que os educadores pensem acerca das suas práticas e construam o seu próprio conhecimento a partir disso. Neste contexto, a IA é definida como um método de investigação e/ou estratégia que parte do pressuposto de que através do desenvolvimento de competências de investigação poderão surgir ações mais autónomas, mais reflexivas e consequentemente, melhores profissionais. Tal como diz Elliott (1991, p. 64) a IA pode ser vista “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”

Na IA podemos observar um conjunto de etapas que estão em desenvolvimento continuamente, sendo estas a planificação, a observação (avaliação) e a reflexão (teorização). Este processo ocorre em movimentos circulares dando origem a um novo ciclo que gera uma nova espiral de experiências de ação reflexiva (Coutinho et al., 2009). Sabendo que o objetivo desta metodologia é criar mudanças nas práticas para alcançar melhorias nos resultados, muitas vezes esta sequência de fases é repetida ao longo do tempo, uma vez que existe a necessidade de o professor/investigador precisar explorar e analisar de forma convenientemente e com consistência, todas as interações que ocorrem no processo, não ignorando eventuais desvios com causas externas, mas tendo-os em conta, de forma a realizar ajustes na investigação do problema (Coutinho et al., *idem*).

Segundo Lewin (1997) para que seja possível conhecer a realidade é necessário atuar-se sobre ela. Desta forma, ao longo da prática educativa surgiu a oportunidade de experienciar uma aproximação à IA, uma vez que foi possível perceber e integrar as fases cíclicas e permanentes pertencentes a este processo, tal como: a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação (Coutinho et al., 2009).

A IA fundamenta-se na conceção de que a melhoria da prática profissional advém do entendimento que se vai construindo acerca das práticas que caracterizam uma “espiral reflexiva, composta por ciclos de planificação, ação, observação, reflexão e avaliação” (Coutinho et al., 2009). Isto revela-se importante pois permite combinar duas grandes orientações da investigação-ação: a melhoria da prática e a melhor compreensão da mesma (Máximo-Esteves, 2008). Assim, podemos dizer que a IA é uma estratégia de renovação da própria ação educativa, uma vez que permite reflexão crítica sob a ação profissional.

Os princípios da IA, de acordo com Máximo-Esteves (2008), são: planear com flexibilidade – envolve reflexão por parte do observador-investigador acerca das suas experiências e a dos outros, observação e decisão do que deve manter ou mudar; agir – engloba todos os atos de pesquisa no terreno, procurando padrões e discrepâncias que surgem das práticas do observador, resultantes da observação e do registo; refletir – análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados a fim de encontrar esquemas de referência

presentes nas práticas do investigador, para isso são utilizados instrumentos de registo como o diálogo com o educador cooperante e o supervisor; avaliar/validar – os dados são descritos e analisados torna-se mais refinada à medida que são avaliadas as decisões e se observam os seus efeitos.

A observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Desta forma, é de salientar que esta foi realizada ao longo de toda a prática, utilizando diversos instrumentos, tais como as notas de campo mais tarde transcritas para o diário de bordo, onde eram registados momentos e comportamentos relevantes para a caracterização do grupo ou de uma só criança e os registos fotográficos frequentes.

O diálogo é particularmente importante durante toda a prática de estágio, devendo permitir uma maior orientação para a análise. Assim, o diálogo com a educadora cooperante deve ser uma oportunidade de partilha de saberes, pontos de vista diferenciados e interpretações. Este ocorre, também, com as crianças, o que permite compreendê-las melhor e ter mais facilidade de ir ao encontro dos seus interesses.

A planificação é uma ferramenta fundamental ao quotidiano da creche e da educação pré-escolar. Desta forma, a mestrande teve em conta as Experiências-Chave baseadas no Modelo High/Scope na planificação da creche e auxiliou-se das Áreas de Conteúdo preconizadas nas OCEPE. É de referir que para as planificações foi sempre tido em conta observações quanto ao grupo e às crianças individualmente, de forma a proporcionar uma prática educativa mais rica.

A reflexão deve ocorrer antes, durante e após a ação, de forma a perceber se a estratégia usada foi a mais adequada à situação, se os recursos foram os ideais, se foi de encontro às necessidades e interesses das crianças, pensando sempre de que forma poderia ser melhorada. Assim, o educador deve observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

É de salientar que a reflexão possibilita o desenvolvimento e progressão das práticas educativas do educador, dando, assim, resposta a todas as crianças fortalecendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Foram realizadas reflexões ao longo de toda a prática educativa quer com o par pedagógico, quer com as educadoras cooperantes e a supervisora, de forma a adequar melhor as escolhas realizadas, melhorando as práticas educativas. O trabalho colaborativo permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Trindade, 2002, p. 39).

Os momentos de investigação que surgem todos os dias no decorrer do exercício profissional são tão importantes que permitem identificar problemas, permitindo-nos refletir sobre eles, sabendo que o perfil do educador não é relevante apenas para o exercício, a ética e a composição profissional, mas ser também uma pessoa com espírito curioso, questionador e crítico relativamente à sua prática.

Com isto em mente, a IA deve estar “no suporte da formação dos educadores de infância, assim como no seu percurso de formação ao longo da vida, assim é necessário que se pense cuidadosamente sobre o que se está a fazer, por isso torna-se uma prática crítica autorreflexiva” (McNiff, 2013, p. 23). Assim, num ambiente educativo cada vez mais diversificado e em mudança, a IA têm desempenhado um papel fundamental na capacitação dos educadores de infância para agir no sentido da transformação, devendo fazer parte do seu dia a dia. Isto porque esta metodologia ativa a mente crítica por meio de construções teóricas, de ações e reflexões sobre elas, contribuindo, assim, para o aprimoramento das competências dos educadores de infância e de forma a ajudar as crianças a aprender de forma significativa.

A APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) apresenta alguns princípios como referência ética, sendo estes a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. O reconhecimento destes princípios envolve a busca do sentido ético no agir pessoal e profissional. Assim, alguns dos aspetos éticos que devem e são respeitados ao longo de toda a prática educativa são o respeito pela criança, independentemente das suas características

pessoais e do meio onde está inserida; a necessidade de responder com qualidade às necessidades educativas das crianças; o ter expectativas positivas a cada crianças; o garantir que os interesses das crianças sejam o foco principal e estejam acima dos interesses pessoais e institucionais; o manter sigilo acerca das informações sobre a família, excetuando algum caso que coloque a criança em risco; e o apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional (Moita, 2012).

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

O presente capítulo pretende descrever, analisar e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida pela mestranda no decorrer da Prática Educativa Supervisionada nos contextos de creche e de educação pré-escolar, através da descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos. É de referir que as atividades descritas tiveram por base tanto referenciais teóricos e legais como documentos orientadores mencionados nos capítulos anteriores, tendo estes servido como suporte e complemento da prática que por sua vez exigiu por parte da mestranda uma constante avaliação e reflexão.

3.1. Creche

Neste subcapítulo, a mestranda descreverá, analisará e refletirá sobre algumas das atividades desenvolvidas em contexto de creche, destacando todo o processo conducente à sua implementação bem como os seus resultados. As ações escolhidas terão por base as características do grupo bem como os enquadramentos teóricos e legais que a estagiária defende como futura educadora.

As ações pedagógicas desenvolvidas pela mestranda na creche conduzem à apropriação de várias especificidades deste contexto e possibilitam a consciencialização da relevância destas para os primeiros anos de vida da criança. Com efeito, foi possível perceber melhor a relação entre a teoria e a prática o que, conseqüentemente, permite compreender a importância que as experiências proporcionadas têm no contexto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na primeira infância.

É certo afirmar que a criança que frequenta a creche se encontra numa fase de experimentação do mundo de uma forma própria e característica do estágio sensoriomotor em que se encontra (Shaffer, 2005; Souza & Wechsler, 2014). Ao mobilizar os nossos sentidos,

experienciamos, descobrimos e construímos conhecimento sobre o mundo que nos rodeia (Araújo, 2013; Post & Hohmann, 2011). Portanto, tornou-se importante responder às necessidades e interesses do grupo, tendo em conta o respeito e apoio pela abordagem sensoriomotora da criança. Assim, o período de observação serviu como meio de entender tanto as ações das crianças e também para conhecer as práticas da educadora, tendo atenção quanto às interações e formas de apoiar a criança. Além disso, utilizar os sentidos para vivenciar o mundo e interagir com objetos e pessoas demonstra a capacidade e a necessidade de ver a criança como agente ativo na construção do conhecimento.

Nessa linha de pensamento, foi levada em consideração a liberdade que a criança tinha para escolher e explorar os materiais utilizando todo o corpo, pelo que a ação desenvolvida pela mestrandia foi norteadas por essa premissa. Esta abordagem apoia-se e estimula-se, também, através do envolvimento no jogo livre da criança, que acontecia tanto no espaço interior como no exterior. Estes momentos possibilitam o desenvolvimento das relações sociais sobretudo entre adulto e criança (Post & Hohmann, 2011). Interação essa que se fortalecia através do olhar, toque e gestos trocados entre o adulto e a criança, o que contribuiu para o reforço do vínculo afetivo e da relação de confiança que vai surgindo entre a criança e a mestrandia. Assim, tendo em conta a exploração sensorial, foram dinamizadas diversas atividades, das quais irão ser apresentadas duas, descrevendo e analisando-as, uma vez que a mestrandia as considera significativas tanto para a aprendizagem da criança como para a sua aprendizagem profissional.

As crianças até aos três anos aprendem sobretudo através dos sentidos, construindo o seu conhecimento através do próprio corpo, sendo assim, aprendizes ativos (Post & Hohmann, 2011). Assim, a primeira atividade proposta consistiu na prova e manipulação de alimentos. Nesta proposta, a mestrandia assumiu o papel de organizadora, visto que assumiu a organização do espaço, materiais e grupo.

Em conjunto com a diáde foram escolhidos os alimentos que poderiam ser apresentados às crianças, conversando sempre com a educadora cooperante de forma a tomar conhecimento de possíveis alergias. Para a aquisição dos alimentos as estagiárias contaram com a

colaboração dos pais que se mostraram muito colaborativos. De referir que os alimentos eram apresentados em diferentes formatos, nomeadamente cortados (maçã, banana, laranja, cenoura, tomate, alface, brócolo, kiwi), inteiros (maçã, banana, laranja, cenoura, tomate, alface, brócolo, kiwi), cozinhados (cenoura, brócolo) e em sumo (laranja). Assim, a criança seria capaz de manipular, provar e cheirar os alimentos.

Para que as crianças tivessem a oportunidade de explorar mais à vontade, a atividade foi realizada na parte da manhã, a pares e no exterior. Preferimos a realização desta a pares uma vez que sentimos a falta de atividades nesta dinâmica e, assim, as crianças teriam espaço para explorar os alimentos dessa forma. A atividade foi realizada no exterior, também, porque as crianças teriam mais liberdade na exploração para se movimentarem e para não se sentirem pressionadas com o facto de se sujarem. Assim, foi disposta uma mesa no exterior com todos os alimentos acima referidos (apêndice A.1).

Durante a manipulação dos alimentos, foi possível observar diferentes reações. Por exemplo, quando MJ foi até à mesa e viu os alimentos, não demonstrou interesse pelos mesmos, gostou de os ver, mas não de mexer, pelo que foi brincar. Acredito que deveria tê-la incentivado um pouco mais, de forma a esta criar interesse pela mesma.

Uma outra criança, M, que geralmente não gosta de comer banana, no entanto, ao se deparar com a banana cortada, este mostrou satisfação ao comê-la. Essa mesma criança foi a que mais gostou de manipular e mexer na laranja, sujando-se todo e “devorando” metade da mesma (apêndice A.2). Assim, tendo em conta as experiências-chave da abordagem HighScope (Post & Hohmann, 2011), M desenvolveu competências referentes ao sentido de si próprio (expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio), ao movimento (movimentar partes do corpo, movimentar objetos), ao nível de exploração de objetos (explorar objetos com as mãos, boca, olhos e nariz) e, ainda, ao nível do espaço (explorar e reparar na localização dos objetos).

A criança MB estava reticente quanto à exploração, não parecendo estar muito à vontade. Assim, a mestranda aproximou-se, colocando-se no mesmo nível da mesma e abraçando-a enquanto mostrava o tomate cortado aos pedaços para a incentivar a explorar sozinha. Ainda reticente MB tocou no mesmo, e, pouco a pouco foi tomando a iniciativa de andar pela mesa

e explorar outros alimentos como a alface, alimento pelo qual ela mostrou bastante interesse quanto à textura. A estagiária mostrou-se surpreendida com MB a partir do momento em que esta se mostrou bastante interessada, especialmente no tomate e na alface, uma vez que, geralmente, esta criança fica muito quieta no seu canto não mostrando tanto à vontade com experiências novas. Perante esta situação, segundo as experiências-chave da abordagem HighScope (Post & Hohmann, 2011), a criança MB mostrou desenvolver competências em diferentes níveis nomeadamente, a nível do sentido de si próprio (expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio), ao movimento (movimentar partes do corpo, movimentar o corpo todo (deslocar-se), movimentar objetos), ao nível de exploração de objetos (explorar objetos com as mãos, olhos e nariz) e, ainda, ao nível do espaço (explorar e reparar na localização dos objetos).

Ao longo do dia I e S referiam-se ao que foi realizado na atividade referindo alguns dos alimentos, nomeadamente na hora do almoço quando repetidamente diziam “cenoura, lá fora”, referindo-se ao facto de terem provado a cenoura no exterior.

De forma geral, as crianças mostraram-se bastante interessadas e demonstraram gostar da experimentação, quer de comer quer de manipular. O nível de envolvimento era elevado, para a maioria das crianças, tal como o nível de bem-estar. Deste modo, a mestranda acredita ter sido importante a realização da atividade uma vez que permitiu que as crianças conhecessem os alimentos de diversas formas (inteiros e cortados) às quais algumas das crianças não estão acostumadas e poderem ter uma interação diferente com os alimentos.

A segunda atividade teve por base uma proposta inspirada no “Cesto dos Tesouros” de Elinor Goldschmied. Esta tem em conta a ação espontânea da criança e a sua estimulação (Majem & Òdena, 2001, citado em Araújo, 2013). Nesta proposta, o educador tem o papel de organizador, uma vez que assume a organização do espaço, materiais e grupo. Este mantém um papel mais passivo, observando a ação da criança, e auxiliando-a apenas quando necessário. Deste modo, a intervenção da mestranda, em parceria com a díade, iniciou-se pela seleção dos materiais que seriam incluídos no cesto, considerando a quantidade, versatilidade e variedade dos mesmos (Post & Hohmann, 2011). Um outro aspeto tido em conta foi o

carácter atrativo e multissensorial, indo ao encontro à proposta de Goldschmied que consiste no apelo aos sentidos da criança (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2005). Assim, conforme indicado nesta proposta, foram selecionados objetos naturais (pinha, nozes – abertas e fechadas), objetos feitos de materiais naturais (um cesto, rolhas de cortiça, novelo de lã), objetos de madeira (garfos, facas), objetos de metal (funil) e objetos feitos de couro, têxteis, borracha (pedaços de tecido, alguns fios de tecido e alguns fios maleáveis) e outros objetos como rolos de papel, esponja da louça, esponja de banho, pompons e fita de embrulho (apêndice A.3) (Goldschmied & Jackson, *idem*). Os materiais selecionados precisavam obedecer a determinados critérios, nomeadamente a estética; resistência; segurança, tendo todos sido lavados e desinfetados previamente; a procura por materiais naturais ou reciclados; e, por fim, a facilidade de os adquirir a tempo da exploração.

A atividade foi realizada ao longo de uma tarde com grupos de quatro crianças de cada vez, totalizando três grupos. Uma das crianças optou por não explorar, pelo que foi respeitada a sua decisão. Relativamente ao espaço, a díade optou pela sala de atividades, mais especificamente na zona do tapete, existindo a possibilidade de se movimentar pela sala. Este era um espaço amplo o que permitia liberdade de movimento por parte da criança.

Uma vez preparado o espaço e os materiais, a atenção centra-se na atividade espontânea da criança, onde a observação direta das suas ações com os objetos permite oferecer diversas interpretações relativamente às competências e aprendizagens desenvolvidas pela criança (Post & Hohmann, 2011).

Ao se deparar com o cesto dos tesouros, o primeiro grupo mostrou-se confuso e reticente. MC começou a chorar pelo que a educadora, que era o adulto mais próximo, colocou-o no seu colo. Após uma das crianças tomar iniciativa de explorar o cesto, as outras crianças juntaram-se a ela envolvendo-se na atividade. A partir daí, o grupo mostrou-se muito participativo, mostrando interesse e curiosidade pela mesma, tomando a iniciativa na procura de novos objetos no cesto. Tal como Goldschmied e Jackson (2005) descrevem, é impressionante poder observar o modo motivado e prazeroso como a criança seleciona os objetos a explorar e a concentração da mesma nessa exploração. Através da observação foi possível notar que os

níveis de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005) aumentou de forma gradual, a partir do momento em que a criança se focava numa ação específica.

No jogo heurístico o papel do adulto é sobretudo observador, no entanto isso não significa que este não deva participar quando solicitado pela criança, no caso desta precisar satisfazer alguma necessidade física ou emocional, ou a qualquer momento quando a mesma esteja a incomodar os outros elementos não lhes permitindo explorar. Um exemplo desta situação foi quando a criança MC começou a chorar pois não se estava a sentir confortável. Perante este acontecimento, a criança MC estava a desenvolver competências a nível das relações sociais (estabelecer vinculação com a educadora responsável). A partir desse momento ele explorou os materiais envolvendo-se e divertindo-se. Uma outra criança optou por não explorar o cesto, pelo que foi respeitada a sua decisão.

No decorrer da atividade foi possível ver diferentes formas de interação da criança com os objetos e até mesmo entre si. Um exemplo disso foi quando a criança K pegou na fita e estava a observá-la. No entanto, a criança O pegou na outra ponta e acabaram por brincar juntos puxando um de cada lado. Nesta situação estavam presentes o desenvolvimento de competências a nível de sentido próprio (expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio), ao nível das relações sociais (criar relações com os pares, desenvolver jogo social), a nível do movimento (movimentar partes do corpo, movimentar objetos) e ao nível da exploração e objetos (explorar objetos com as mãos).

Enquanto O usava a colher de pau como se estivesse a mexer a sopa, K usava a faca com a mesma intenção, imitando a colega. Nesta interação estão presentes competências a nível do sentido próprio (fazer coisas por si próprio), relações sociais (desenvolver jogo social), representação criativa (imitar e brincar ao "faz ele conta"), movimento (movimentar partes do corpo, movimentar objetos) e ao nível da exploração e objetos (explorar objetos com as mãos).

A criança MB demorou um pouco a iniciar a exploração. No entanto, assim que começou, mostrou-se bastante interessada passando muito tempo com a pinha na mão, uma vez que gostou da textura. Em determinado momento, esta começou a desfazer o novelo de lã,

atividade continuada por MI e, posteriormente por M (apêndice A.4). Assim, esta ação apresentava aprendizagens a nível ao nível das relações sociais (criar relações com os pares, desenvolver jogo social), movimento (movimentar partes do corpo, movimentar objetos) e ao nível da exploração e objetos (explorar objetos com as mãos).

No final da sua exploração, a criança S pegou no rolo de papel, colocou-o por cima funil (na parte estreita) e colocava a rolha dentro do rolo de papel. A rolha caía e ela apanhava-a. De seguida, olhava para a estagiária. Quando esta mostrava surpresa ela fazia de novo para mostrar a sua descoberta. Repetiu essa ação mais algumas vezes. Esta ação mostrou o desenvolvimento de certas competências nomeadamente, a nível do sentido de si próprio (expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio), a nível das relações sociais (estabelecer relações com outros adultos), movimento (movimentar partes do corpo, movimentar objetos), nível da exploração e objetos (explorar objetos com as mãos), a nível do espaço (pôr dentro e para fora) e a nível do tempo (repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito).

Por fim, a criança CL não se mostrou interessada na exploração do cesto dos tesouros, preferindo brincar no parque. Apesar da estagiária querer que a criança experimentasse o cesto e acreditar que seria uma atividade prazerosa, aquele não era o momento certo para insistir. Na verdade, ainda tentaram, no entanto, a criança mostrou-se frustrada começando a chorar, pelo que se respeitou a vontade da criança. Apesar de não haver oportunidade de repetir a atividade durante o estágio, o cesto, ficou na sala de atividades, para que CL e as outras crianças pudessem repetir a experiência.

No geral, a resposta à atividade foi positiva, sendo possível observar algumas interações entre as crianças (O e K a puxarem a fita, um em cada lado); crianças que demoraram mais na exploração (MB, MC, I, S) mas que depois gostaram muito e ficariam muito tempo envolvidas na mesma; uma criança que não se encontrava no melhor momento para a exploração, as descobertas que faziam (por exemplo K que tentou usar o funil como um monóculo); brincar ao faz de conta imitando ações familiares (O e K a cozinhar com a colher de pau e com a faca

e nozes, respetivamente); ... Foi possível observar um grande envolvimento e bem-estar por parte das crianças.

Perante tudo isto, cabe destacar que o papel do adulto foi preponderante em ambas as atividades sendo bastante significativo para a mestranda, quer quanto à organização do espaço e materiais, quer referente à interação adulto-criança. Com efeito, estes aspetos são essenciais para estimular diversas competências na criança (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001), como a autonomia, a iniciativa e a curiosidade.

Em suma, no ambiente educativo da creche o educador detém o papel primordial de permitir que a criança utilize os seus sentidos num mundo que é significativo para a mesma, ajudando-a a se desenvolver, crescer e aprender (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

3.2. Educação Pré-escolar

Neste contexto, uma das atividades realizadas foi a prova de frutos de Outono. Esta atividade foi selecionada em articulação com o assunto que o grupo estava a desenvolver com a educadora cooperante, “o outono”, e, também, uma vez que as crianças mostraram interesse acerca dos frutos caraterísticos desta época. Assim, foi realizada uma conversa com as crianças de forma a perceber os frutos de outono que estas conheciam. Os frutos mencionados foram maçã, pera, castanha, noz, avelã, marmelo, romã, diospiro, uva, milho, azeitona, abóbora e marmelo. A castanha não foi um dos frutos experimentados na degustação, uma vez que em poucos dias iria ocorrer o magusto. Já quanto ao marmelo, tivemos a colaboração da sala das crianças de cinco anos que nos disponibilizou um pouco da marmelada que tinham feito. A abóbora esteve presente na degustação transformada em doce de abóbora. Existiam dois tipos de diospiro disponíveis, o diospiro mais mole e o diospiro-maçã que é mais duro. Com isto, a díade optou por envolver as famílias, pedindo-lhes a fruta que cada criança escolheu levar previamente, uma vez que “envolvimento direto das famílias é de grande importância em educação de infância (...) constituindo um recurso valioso” (Vasconcelos, 2012, p.33).

A díade preparou a mesa colocando os frutos em diferentes pratos, dispondo na mesa a fruta cortada num prato, colocando, ao seu lado, a respetiva fruta inteira, para que desta forma a criança conseguisse observar a fruta, associando a forma, cor e sabor (apêndice A.5). Algumas crianças comentaram que ainda nunca tinham visto alguns alimentos, como por exemplo a pera e a noz inteiras.

Como estávamos a realizar atividade com o grupo inteiro, e este estava sentado ao redor da mesa, optamos por serem os adultos a entregar a maioria dos alimentos às crianças, uma vez que alguns alimentos estavam localizados mais longe de algumas crianças, no entanto, se tivéssemos de mudar alguma coisa seria sem dúvida esta organização. Acreditamos que teria sido mais positivo dar oportunidade às crianças de serem elas a fazerem a escolha do fruto pretendido, negociando e colaborando com os pares.

Ao longo da atividade, as crianças foram incentivadas a provar frutos que estas não costumavam consumir, principalmente os frutos secos. Em relação aos frutos secos, duas crianças não provaram, a An por ter alergia aos mesmos, e AS que disse “seria melhor provar em casa”. Desta forma, estes estavam dispostos longe destas crianças e os adultos estavam sempre atentos para que estas não os consumissem.

A criança DO estava reticente em experimentar, no entanto após algum tempo, ao observar os colegas e da educadora cooperante lhe ter dado alguns frutos, acabou por se sentir mais à vontade. A criança MA já conhecia o diospiro-maçã, mas não estava familiarizada com o diospiro mais mole. Desta forma ela apontou para este último e pedindo para experimentar. Explicamos que as taças continham o interior desse tipo de diospiro. Ela pareceu desconfiada, mas acabou por experimentar demonstrando apreciar. A criança DF estava centrada em comer dos frutos que já conhecia, não demonstrando interesse em provar outros, pelo que foi necessário incentivá-lo. As intenções pedagógicas desta atividade enquadraram-se nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE de forma a melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento das competências das crianças (Silva et al., 2016); área de formação pessoal e social - independência e autonomia (Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar); convivência democrática e cidadania (desenvolver o respeito pelo

outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social). Área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação); conhecimento do mundo físico e natural (descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural).

Em diálogo com as crianças, ficamos a saber quais as preferências das crianças e propusemos a realização de um gráfico. Na realização do gráfico as estagiárias prepararam uma cartolina e imagens dos frutos experimentados, tal como os círculos que representavam cada preferência. Assim, as crianças eram chamadas a pares para pintar o círculo e observar o gráfico. De seguida, propusemos que analisassem o gráfico referindo, os frutos mais escolhidos, os frutos menos escolhidos, os frutos com votos iguais.... Observamos que duas crianças tiveram bastantes dificuldades nesta tarefa. A maioria do grupo, quando questionados acerca de qual fruto tinha menos votos respondiam noz (um voto), mesmo existindo quatro alimentos com zero votos. Ao serem novamente questionados se existia algum fruto com menos de um voto, isto é, que não tivesse obtido votos. Após esta questão, as crianças observavam de novo a tabela e perceberam que existiam frutos com menos que um voto. Assim para além das aprendizagens já referidas, foram observadas ainda na área de expressão e comunicação; domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação); o domínio da matemática: subdomínio dos números e operações (identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números); organização e tratamento de dados (recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas; utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas); e interesse e curiosidade pela matemática (sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas).

Se no futuro, a mestranda realizar esta atividade de novo, irá organizar o grupo/espço de forma diferente, utilizando apenas a mesa com os alimentos, sem as cadeiras.

A segunda atividade consistiu numa experimentação, em pequeno grupo, com cerca de cinco crianças. Primeiramente o pequeno grupo foi ao exterior recolher materiais naturais, tais como folhas, ervas e pequenos pedaços de madeira. De seguida, já na sala de atividades, ao redor da mesa, iniciava-se a experiência através da questão “O que pensam que vai acontecer se colocarmos os materiais recolhidos lá fora, na água?”. As crianças foram apresentando várias hipóteses tais como: “a folha vai congelar” e “(a folha) vai mudar de cor”. Como forma de comprovar as hipóteses, cada criança escolheu um recipiente (recipiente de alumínio, copo de papel, formas de silicone) e, um de cada vez, ia até a torneira para o encher. Ao colocar os materiais na água, as crianças percebiam que este apenas ficava molhado e que as folhas que tinham resíduos do solo ficavam limpas caso esfregasse (“se esfregar fica limpo”). De seguida, foi lançada uma nova questão “E se, agora, nós colocarmos a água no congelador? O que acham que vai acontecer com as folhas e erva?”. Iniciou-se, novamente, a formulação de hipóteses, chegando à conclusão de que “vai congelar”. Assim, cada criança levou o seu recipiente até ao congelador onde permaneceu por três dias. A atividade mostrou ser bem aceite, sendo visível a curiosidade e o interesse das crianças. Esta permitiu aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, tais como independência e autonomia (ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros), consciência de si como aprendente (ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam, ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem), convivência democrática e cidadania (conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação), linguagem oral (usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação), introdução à metodologia científica (apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las). Após reflexão, anota-se a dica de utilizar maior variedade de

recipientes e de materiais naturais na realização da atividade futuramente, podendo estes últimos ser espalhados no exterior previamente.

A segunda etapa desta atividade ocorreu na sala de atividades em grupos de cinco crianças. Essa escolha foi realizada devido ao frio no exterior e de as crianças contactarem o gelo. Assim, cada criança ia buscar o seu recipiente congelado e reunia-se ao redor da mesa. Nesta estavam dispostos dois recipientes com água (fria e morna), colheres e alguns recipientes mais pequenos (copos e forminhas) para ser possível a transferência de líquidos. Para além disso, foram disponibilizados tabuleiros para colocar por baixo dos recipientes congelados. A estagiária recapitulou, com ajuda das crianças o que foi realizado anteriormente e, de seguida, começou a explicação do que se iria realizar de seguida. No entanto, a determinado momento, as crianças começaram a explorar não ouvindo até ao fim devido à empolgação. Assim, a mestranda optou por apenas observar as descobertas que as mesmas faziam (apêndice A.6).

Notava-se uma grande concentração por parte das crianças enquanto tentavam retirar os elementos naturais do gelo. Inicialmente, estas optavam por usar as colheres batendo no gelo. Ao notar que não estava a funcionar muito bem, uma das crianças começou a colocar água no seu recipiente congelado utilizando os copos e as colheres. As restantes crianças começaram a imitá-la uma vez que notaram alguns resultados. Sempre que alguma das crianças conseguia retirar as folhas do gelo, festejava e mostrava a sua conquista tanto aos colegas e às estagiárias. Ao longo da atividade, foi respeitado o tempo da criança, deixando que estas explorassem o máximo de tempo possível, sem que isso prejudicasse as restantes. Para finalizar, dialogou-se sobre toda a experiência, de modo a relembrar todo o percurso. A resposta foi positiva, visto que as crianças se mostraram empolgadas para contar as suas descobertas.

A atividade permitiu o desenvolvimento de competências como independência e autonomia (ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros), consciência de si como aprendiz (ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam, ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem),

convivência democrática e cidadania (desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social), introdução à metodologia científica (apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las).

Apesar do sucesso visível da atividade perante as crianças, sendo algo significativo para elas visto que se podia ouvi-las conversar sobre o acontecido posteriormente, no futuro a mestranda pretende ter em conta certos aspetos. A atividade seria mais benéfica uma vez realizada no exterior, tanto pela maior liberdade que dava à criança para brincar e explorar como pelo facto de não ter de estar alguém constantemente a secar o chão, tal como aconteceu na sala de atividades. Mesmo tentando interferir o mínimo possível, ao limpar e secar o chão e a mesa, em simultâneo com a exploração das crianças, acabava por interferir sempre de alguma forma. Isto permitiria, ainda, criar um espaço à parte dos colegas que não estariam a participar, o que evitaria o outro aspeto a apontar. Em determinado momento acabou por estar um grupo com cerca de oito crianças a explorar ao mesmo tempo, sendo que inicialmente tinha sido definido que seriam cinco. As crianças que não estavam a participar na atividade no momento, observavam as restantes a fazê-lo e queriam se juntar. Uma forma para combater este aspeto seria, previamente, ser explicado o que se iria realizar e que, não daria para todas as crianças realizarem a exploração simultaneamente pelo que teriam de esperar a sua vez.

3.3. Interação adulto-criança

Em qualquer ação educativa, tendo consciência dos aspetos a esta associados, o papel do educador é percebido como um facilitador da aprendizagem, sendo assim considerado uma figura essencial no desenvolvimento holístico da criança. De facto, a interação adulto-criança é algo de suma importância visto que é através desta que são criadas relações com base na

confiança e bem-estar entre a criança e o educador, o que possibilita a aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Assim, a mestranda sentiu como necessidade a criação de uma relação afetiva e de confiança com o grupo de crianças aquando do início do estágio, tanto na creche como na educação pré-escolar, permitindo, assim, a criação de um clima de segurança e conforto provocando interações positivas com as mesmas. Deste modo, o período inicial, mostrou ser importante como forma de recolher informações acerca do contexto, conhecendo as necessidades e interesses do grupo e também como um momento de criar ligações com as crianças. Isto proporcionou melhores resultados nas intervenções posteriores. Os momentos de brincadeira livre mostraram ser muito favoráveis para a interação com as crianças, uma vez que possibilitou conhecer características individuais de cada criança. Para além disso, a rotina de cuidado permitiu momentos de interação e criação de vínculos com as crianças, principalmente na creche, onde estes ocorriam com maior frequência (Post & Hohmann, 2011). Já na educação pré-escolar, foram os momentos de brincadeira livre e das atividades os principais meios de criação de laços. O facto de a mestranda observar as crianças e se envolver no jogo com elas, foi um fator importante. Devido à dimensão do grupo, o processo de criação de vínculos foi mais moroso, não sendo possível conhecer e criar ligações com os elementos de todo o grupo da mesma forma. Na creche este processo foi mais facilitado devido à menor dimensão do grupo e também devido à existência de maior quantidade de momentos nos quais a mestranda se podia focar em apenas uma criança.

Nesta linha de pensamento, é de referir alguns momentos de cuidados diários como a hora das refeições e a preparação para a sesta como um dos meios de melhor conhecer a criança e fortalecer o vínculo com o adulto. Geralmente o educador tem de prestar atenção em todo o grupo e, por isso, acabam por ser reduzidos os momentos a sós com uma apenas uma criança. Assim, estes tornam-se momentos de partilha de sensações e conversa importantes (Goldschmied & Jackson, 2007). Um exemplo ocorreu quando as estagiárias interagem com MJ enquanto esta esperava pela sua vez de trocar a fralda antes da sesta. “(...) eu estava num lado do tapete onde as crianças esperam pela troca das fraldas e a minha colega estagiária do outro. MJ vinha ter com uma de nós, abraçava-nos enquanto festejava, e depois ia ter com a

outra fazendo-o de novo. Repetiu a ação várias vezes. (diário de bordo, 17 de abril de 2023). Tal como Goldschmied e Jackson (2007) referem, o contacto físico possibilita diversas oportunidades para brincar espontaneamente e comunicar com a criança.

Momento assim mostram-se relevantes para as crianças, propiciando a aprendizagem e desenvolvimento de competências nomeadamente ao nível da autonomia, da independência e iniciativa da criança (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, a mestranda reconhece o seu crescimento mediante a sua intervenção ao nível da autonomia da criança (Bertram & Pascal, 2009). Numa fase inicial a tentação era sempre ajudar a criança a fazer o que precisasse, sendo um exemplo disso ajudar MJ a caminhar. No entanto, após ouvir a educadora cooperante mencionar que na verdade “MJ não anda sozinha porque não se sente confiante para tal. E que era importante começar a incentivá-la a andar sozinha” (diário de bordo, 27 de março de 2023). Geralmente, o adulto sente o impulso de apoiar a criança, já que a situação parece simples. No entanto, essa nem sempre é a melhor opção. Às vezes a criança só precisa que a ensinem a fazer algo e lhe deem espaço para aprender.

Após analisar e refletir sobre a sua prática, a mestranda modificou as suas intervenções nos momentos de vestir, lavar as mãos de forma a dar mais liberdade à criança. Por outro lado, a mestranda acredita que nas atividades propostas e nas brincadeiras espontâneas era mais fácil permitir esse espaço e tempo para a criança interagir e escolher materiais livremente, não existindo tanto a tendência de ajudar a criança em excesso.

4. REFLEXÃO FINAL

Neste último capítulo, não se pode deixar de refletir acerca do percurso realizado. O tempo de estágio foi de suma importância, uma vez que permitiu colocar em prática os conhecimentos teóricos. Este período caracterizou-se pelos momentos de partilhas de experiências, expectativas, sucessos individuais e coletivos e aprendizagens. Para além disso, possibilitou entender melhor qual o papel de educador de infância, percebendo como este pode ser exigente, desafiados e gratificante ao mesmo tempo. Assim, a mestranda irá refletir acerca das aprendizagens realizadas neste percurso, bem como nas dificuldades sentidas nos contextos de creche e na educação pré-escolar.

Tal como já foi referido, o estágio permitiu uma melhor articulação da teoria com a prática, tomando melhor consciência dos modelos educativos e da melhor forma de os adaptar às diferentes situações e grupos de modo a promover a aprendizagem das crianças. Os modelos, apresentados anteriormente neste relatório, permitem tomar conhecimento de diversas perspetivas, das quais se podem escolher as mais adequadas aos contextos e as que melhor se alinham com as próprias atitudes, perspetivas e postura dos educadores enquanto profissionais de educação. Assim, a prática permitiu a vivência de situações variadas que levaram à reflexão em busca da melhoria das estratégias a adotar.

Durante o estágio, foi possível experienciar a importância da observação, da planificação, da ação, da avaliação, da reflexão e do diálogo como ferramentas importantes à prática de um educador.

A observação possibilita uma maior perceção das realidades individuais de cada criança, perceber quais são as suas necessidades, interesses, expectativas e motivações, mas também, de que forma é que esta se relaciona com os outros e de que modo se reagem a determinadas regras básicas do comportamento interpessoal/relacional. A observação mostra-se, então, essencial como meio de compreender em que ponto nos encontramos, permitindo a adequação das ações de forma a obter maior sucesso.

É através da planificação que se torna possível a concretização das atividades, de forma estruturada e organizada, tendo em conta um fio condutor. Esta deve ser planeada o suficiente para contemplar a organização dos espaços, do tempo, materiais e tendo em conta possíveis reações do grupo, sendo, no entanto, sempre flexível uma vez que podem ocorrer mudanças e imprevistos que exijam a mudança das mesmas.

A ação permite a realização de diversas atividades com o objetivo de desenvolver capacidades e conhecimentos transversais às diferentes áreas do currículo.

Já a avaliação promove um olhar sobre as ações de forma a analisar o efeito que esta teve na aprendizagem, formas de pensar, sentir e agir da criança. Assim, esta deverá ser um dos principais instrumentos do educador como forma de interligar os seus propósitos com cada criança e com o grupo no geral.

Através da reflexão foi possível uma maior compreensão do processo pedagógico, as possibilidades de ação, limites das mesmas, dificuldades sentidas, pontos fortes, etc. Assim, esta permitiu uma maior consciência acerca dos acontecimentos permitindo a melhoria.

Por fim, o diálogo foi o que possibilitou uma maior aproximação dos intervenientes envolvidos, permitindo partilha de conhecimentos. Estas partilhas tornam-se momentos essenciais e necessários como parte do crescimento pessoal e profissional.

O percurso realizado permitiu refletir acerca do papel de educador, da sua importância e as funções do mesmo na prática. Este é detentor de saberes que devem tocar uma variedade de áreas e interligando e complementando-as, de forma a proporcionar o crescimento harmonioso da criança. Esta deve olhar para o educador como um orientador, alguém capaz de definir hábitos e regras, sendo flexível e capaz de utilizar a criatividade e imaginação. Esta relação entre ambos deve ser bidirecional, uma vez que se influenciam mutuamente.

Assim, é esperado que o educador utilize de uma ampla gama de competências transversais à observação, planificação, ação, avaliação, reflexão e diálogo. A intervenção e participação familiar mostra-se relevante neste contexto, uma vez que permite alargar os momentos de

aprendizagem para outros contextos importantes ao desenvolvimento da criança e garantem que esta esteja em qualquer ambiente adaptável e propício à aprendizagem.

Em relação à experiência que a mestranda teve em creche, inicialmente existia um sentimento de incerteza e ansiedade quanto ao facto de interagir com crianças tão novas e também por não existir um documento orientador. No entanto, existiu a percepção de que existia intencionalidade educativa nas diferentes atividades e rotinas. A afetividade, o carinho e a receptividade mostrado pelas crianças afastaram os sentimentos negativos, permitindo focar no que realmente interessava.

Relativamente à experiência na educação pré-escolar, após a dinamização da primeira atividade no contexto, a educadora cooperante J deu o seu feedback mostrando a sua preocupação pelo facto de as estagiárias se mostrarem muito tímidas. Existiu, então, um diálogo de como poderíamos tratar o estágio como um local onde aprendemos como é ser educadora na prática e que, uma vez que as estagiárias não estavam sozinhas, era permitido errar para aprender como melhorar. Essa conversa realmente mudou forma de agir da mestranda, passando a demonstrar mais confiança no que fazia. Um outro aspeto que a mestranda acha importante referir, foi vivenciar a troca de educadoras num grupo de crianças. Foi importante ter visto a mudança de comportamentos que as crianças tiveram com a mudança e a forma como a educadora cooperante A lidou com isso.

Em relação às interações com as crianças na educação pré-escolar, a que mais marcou a mestranda, foi a evolução das interações com a criança DO. Esta criança não falava com as estagiárias durante as primeiras semanas e estas respeitavam a sua escolha. No entanto, durante a semana de adaptação à nova educadora de infância, esta começou a fazê-lo. Tudo começou no espaço exterior. Enquanto a estagiária observava as crianças a brincar, observou DO num canto e optou por sentar-se perto da mesma. Esta ficou tímida, mas pouco a pouco foi começando a mexer no cabelo da estagiária. Nesse mesmo dia, por iniciativa própria, DO falou com a mestranda pela primeira vez, começando a fazê-lo com mais frequência a partir daí. Na creche ocorreu uma situação parecida com MB. Inicialmente ela não gostava de interagir muito, no entanto, gradualmente foi fazendo-o.

Por último, é relevante salientar a importância das práticas educativas como forma de proporcionar o crescimento a nível pessoal e profissional.

Estas práticas dão origem a uma ideia mais clara do que significa ser educadora de infância: a consciência acerca da identidade profissional que vai sendo construída na e sobre a ação, por meio dos grupos de crianças e do meio envolvente; o facto de esta ser uma profissão que exige a constante adaptação à mudança constante da sociedade; as propostas e partilhas que enriquecem o conhecimento dos envolvidos permitindo a criação de um bom ambiente educativo e possibilita uma melhora profissional nos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, Educação em creche: participação e diversidade (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2014). A avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Estudos sobre educação*, 25(3), 100-115 <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3143>
- Araújo, S. B. (2018). A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. In.: Oliveira-Formosinho, L., Araújo, S. B. (Orgs.). (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância – 22. Porto: Porto editora
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e a cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Baptista, I. & Sanches, M. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.), 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo (pp. 1-29). Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5179>.
- Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F., & Sousa, I. (2011). Programa de promoção de competências sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento urricular.

- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. J., (1992) *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância*,
Cadernos de Educação de Infância 24, 8-16
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Costa, M. D. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, 124-131.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 2, 355-379.
- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. Da investigação às práticas.
- Edwards, C. (2016). Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 151-166). Porto Alegre: Penso.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fochi, P. S. (2018). Pikler-Lóczy: A construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª Ed, pp. 181-195). Porto Editora.

- Formosinho, J. (1996). Educação pré-escolar: A construção social da moralidade. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. O. F. (org), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (p. 15). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (pp. 145-158). Artmed.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2005). People under three: Young Children in day care. New York: Routledge.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). La educación infantil de 0 a 3 años (2ª ed.). Ediciones Morata.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). Educar a Criança (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (2001). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, Educação pré-escolar: A construção social da moralidade (pp. 12-49). Lisboa: Texto Editora.
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G. & Kessel, V. M. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings: a Processoriented Selfevaluation Instrument. Research Centre for Experiential Education Leuven University.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (4ªed.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*, (3ª ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. (2013). *Action research – Principles and practice* (3rd ed.). Oxon: Routledge
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Porto: apei. Taylor & Francis Group.
- Novo, R., & Mesquita, C. (2009). A Interação do adulto com A (s) Criança (s). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*, 123-134.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 11-28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (4ªed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (4ªed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª edição). Porto Alegre: Artmed

- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, A. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado, documento policopiado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Sanches-Ferreira, M., Gonçalves, J. L., Araújo, S. B., Alves, S. & Barros, S. (2022). Building inclusive preeschool classrooms: How desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships? *Frontiers Education*, vol. 7. 1-26. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.944822>
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (orgs.). *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa. Consultado em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, J., & Arce, A. (2010). Infância, conhecimento e função docente nos documentos dos MEC destinados a educação infantil: Uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, 39, 119-135.
- Sousa, N. & Wechsler, A. (2014). Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 134-15
- Teixeira, H. C. (2014). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola*.

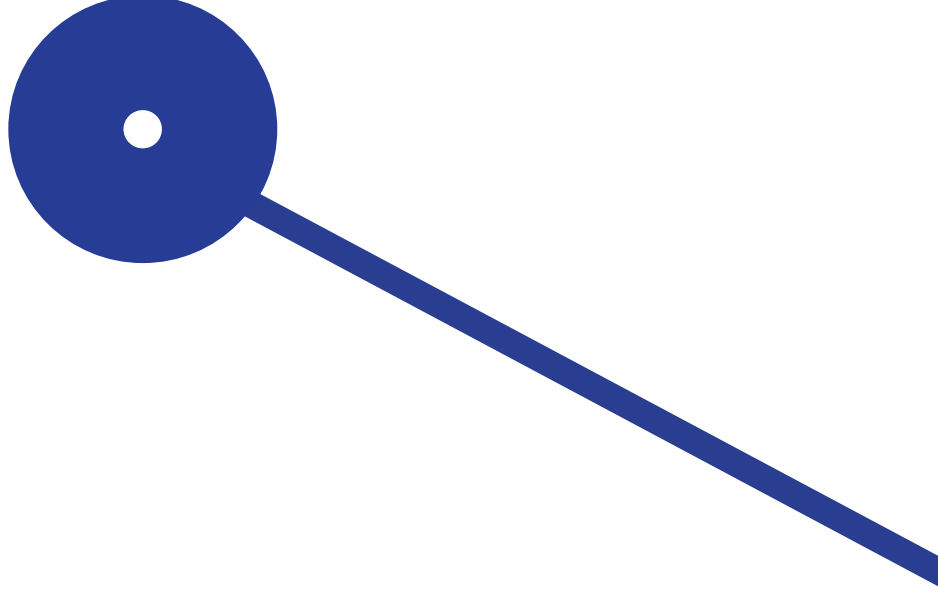
- Thomason, A., & La Paro, K. (2009). Measuring the quality of teacherchild interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Novas Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- UNICEF (2019). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6(3), 53-63
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1987). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001, do Ministério da Educação (2001) - *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 201, Série I-A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, do Ministério de Educação (2001) - *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República n.º 201, Série I-A de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Portaria n.º 262/2011, do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011) - *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche*. Diário da República n.º 167, Série I de 31 de agosto de 2011.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Lei n.º 5/97, da Assembleia da República (1997) - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34, Série I-A de 10 de fevereiro de 1997.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>



Relatório de Estágio
Elsa Maria Teixeira da Costa