

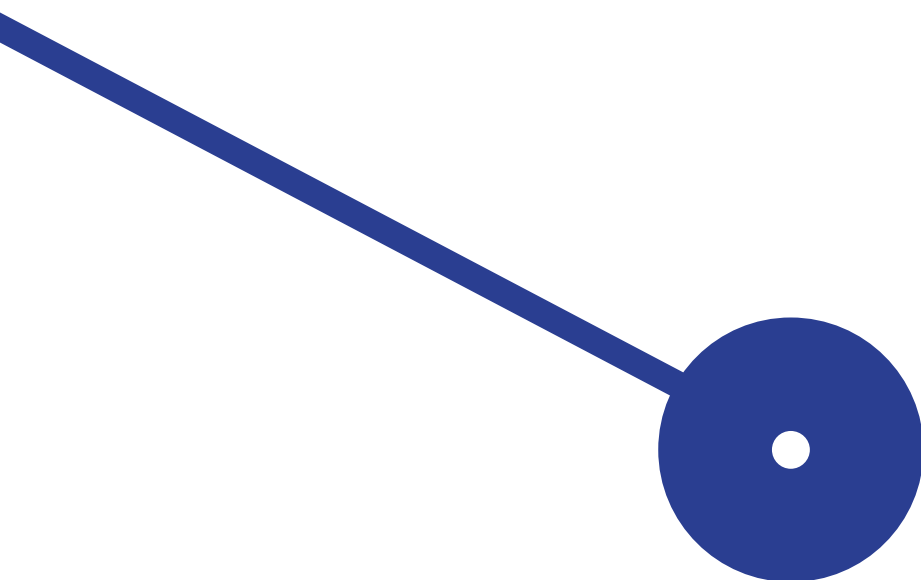
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório de Estágio

Mónica Raquel da Silva Santos

Julho/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mónica Raquel da Silva Santos

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo

Porto, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Ao olhar para esta reta final, para o final de todo o meu percurso académico, todas as dificuldades e barreiras que ultrapassei para aqui chegar, estando quase a concretizar o meu sonho, desde sempre, só me resta mesmo agradecer a quem me acompanhou, me deu força, apoio, ajuda e simplesmente esteve presente.

Em primeiro lugar, a Deus, obrigado por mostrares-me constantemente que confiar em ti, é a melhor opção, mesmo quando não o faço, pois sem ti não tinha chegado aqui.

Ao meu namorado e meu melhor amigo quero agradecer por tudo, por todo o apoio, ajuda, incentivo, carinho e por sempre ter acreditado em mim, mesmo quando eu duvidava, que chegaria aqui.

À minha família, por todo o apoio incondicional neste percurso e principalmente à minha mãe, que para além de apoio, pelas muitas horas perdidas a me ajudar.

À Paula, Carolina e Margarida, por serem os meus pilares, apoiando-me, ajudando e simplesmente estarem lá quando mais precisava.

A todos os meus restante amigos e colegas de Mestrado, eles sabem quem são, pelas muitas horas de conversa ou de horas de chamada, apoiando-me e ajudando o melhor que podiam, e aqui um especial obrigado à Maria Ana, que para além de colega tornou-se uma amiga e foi um apoio e ajuda importante neste Mestrado!

À educadora Graça, por ter sido extraordinária, uma excelente educadora cooperante e exemplo para mim, uma amiga conselheira e que sempre me apoiou, acolheu e acreditou em mim, um grande obrigado. E restante instituição e equipa técnica que me acolheu e ajudando sempre que necessário!

Aos meus pares pedagógicos ao longo deste percurso na ESE, que partilharam conhecimento, medos, aventuras comigo e acima de tudo pela ajuda e apoio.

À Dra. Sara por toda a formação e privilégio de poder estar ao longo de todo o meu percurso académico e por toda a ajuda dada.

A todos os docentes ao longo de todo o meu percurso na ESE, por todo o saber, conselhos e ajuda que me fizeram chegar onde estou.

A TODOS UM GRANDE OBRIGADA!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada em creche e em educação pré-escolar, com o objetivo de descrever, analisar e refletir sobre a prática realizada nestes contextos, nomeadamente numa sala com crianças entre 12 e os 24 meses e numa sala de crianças entre os três e seis anos. O presente documento tem como finalidade a obtenção da qualificação profissional do grau de mestre para o exercício da profissão de educadora de infância. Ao longo do relatório de estágio serão mobilizados referentes teóricos e legais, de modo a sustentar as ações desenvolvidas na prática. A prática desenvolvida e analisada neste documento teve por base a metodologia de investigação-ação, tendo em conta os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, com vista a evolução no processo educativo. Este relatório pretende não só demonstrar ações desenvolvidas pela mestrande, como também aprendizagens realizadas e o impacto na criança e nas suas aprendizagens, mostrando assim o desenvolvimento das competências profissionais da mestrande.

Palavras-chave: creche; educação pré-escolar; aprendizagem; competências profissionais; brincar; interações adulto-criança; autonomia da criança.

ABSTRACT

This report was developed under the Curricular Units of Supervised Educational Practice in early childhood education and preschool education, in order to describe, analyse and reflect on the practice carried out in both contexts, namely in a room with children aged between 12 and 24 months old and a room with children aged between three and six years old, in order to obtain the professional qualification of master degree and exercise the profession. Therefore, throughout the report, the contextualization of the two contexts and mobilization of various theoretical and legal references, in order to support the choices of actions developed in the practices. The action developed and described in this report, was based on the methodology of action research, taking into account the processes of observation, planning, action, evaluation and reflection in order to evolve in the educational process. Therefore, the report aims not only to demonstrate the student's actions, but also her learning, as well as the impact on the child and her learning, thus showing the development of the student's professional skills.

Keywords: daycare; preschool education; learning; professional skills; play; adult-child interactions; child's autonomy.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	16
1.1. A IMAGEM DE CRIANÇA	16
1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	20
1.3. A ABORDAGEM SENSORIOMOTORA	26
1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	33
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	36
2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE	36
2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	43
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	48
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	54
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE CRECHE	54
ATIVIDADE “PERCURSO SENSORIAL”	54
CESTO DOS TESOUROS - “CESTO DA CULINÁRIA”	60
ATIVIDADE “MASSA COLORIDA”	64
3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	68
METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO- PROJETO DOS PÁSSAROS	70
3.3. AÇÕES TRANVERSAIS AOS DOIS CONTEXTOS.....	79
REFLEXÃO FINAL	89
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
DOCUMENTOS LEGAIS.....	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- LE e explorar com VR a cuvette das garrafas.....	58
Figura 2-D a explorar os elementos afixados	59
Figura 3- F a explorar os sons	62
Figura 4- VT a explorar a massa.....	66
Figura 5- Casas das pássaros construídas pelas crianças	74
Figura 6- VT a conseguir comer autonomamente.....	85
Figura 7- À descoberta de aprendizagens	87

LISTA DE APÊNDICES

- A. REGISTOS FOTOGRÁFICOS..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
- A1 — CONTEXTO EDUCATIVO DE CRECHE **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
- A1.1 — Atividade “Percurso sensorial” **Erro! Marcador não definido.**
- A1.2- Atividade “Cesto da Culinária” (Cesto dos Tesouros) **Erro! Marcador não definido.**
- A1.3- Atividade “Massa Colorida” **Erro! Marcador não definido.**
- A2- CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
- A2.1- A Metodologia de Trabalho de Projeto **Erro! Marcador não definido.**
- A3- AÇÕES TRANSVERSAIS AO DOIS CONTEXTOS **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
- A3.1- As interações adulto-criança **Erro! Marcador não definido.**
- A3.2- A autonomia da criança..... **Erro! Marcador não definido.**
- B. PLANIFICAÇÕES SEMANAIS..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
- B1- PLANIFICAÇÕES SEMANAIS EM CRECHE **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
- B1.1- Planificação Semanal de 18 a 22 de abril..... **Erro! Marcador não definido.**
- B1.2- Planificação Semanal de 25 a 29 de abril..... **Erro! Marcador não definido.**
- B1.3- Planificação Semanal de 02 a 06 de maio..... **Erro! Marcador não definido.**
- B1.4- Planificação Semanal de 09 a 13 de maio..... **Erro! Marcador não definido.**
- B1.5- Planificação Semanal de 16 a 20 de maio..... **Erro! Marcador não definido.**
- B1.6- Planificação Semanal de 23 a 27 de maio..... **Erro! Marcador não definido.**
- B1.7- Planificação Semanal de 30 de maio a 03 de junho..... **Erro! Marcador não definido.**
- B2- PLANIFICAÇÕES SEMANAIS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**
- B2.1- Planificação Semanal de 07 a 11 de novembro **Erro! Marcador não definido.**
- B2.2- Planificação Semanal de 14 a 18 de novembro **Erro! Marcador não definido.**
- B2.3- Planificação Semanal de 21 a 25 de novembro **Erro! Marcador não definido.**
- B2.4- Planificação Semanal de 28 a 02 de dezembro **Erro! Marcador não definido.**
- B2.5- Planificação Semanal de 05 a 09 de dezembro **Erro! Marcador não definido.**
- B2.7- Planificação Semanal de 03 a 06 de janeiro **Erro! Marcador não definido.**
- B2.8- Planificação Semanal de 09 a 13 de janeiro..... **Erro! Marcador não definido.**
- B2.9- Planificação Semanal de 16 a 20 de janeiro **Erro! Marcador não definido.**
- B2.10- Planificação Semanal de 23 a 27 de janeiro **Erro! Marcador não definido.**

B2.11- Planificação Semanal de 30 janeiro a 03 de fevereiro **Erro! Marcador não definido.**

ÍNDICE DE ANEXOS

A. NARRATIVAS REFLEXIVAS **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

A1- NARRATIVAS REFLEXIVAS EM CRECHE..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

A1.1- Interação com a equipa pedagógica e o trabalho em equipa. **Erro! Marcador não definido.**

A1.2- Cesto dos Tesouros **Erro! Marcador não definido.**

A1.3- Comportamentos desafiadores..... **Erro! Marcador não definido.**

A2- NARRATIVAS REFLEXIVAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

A2.1- Gestão da rotina versus ritmo da criança..... **Erro! Marcador não definido.**

A2.2- Tempo Planear-Fazer-Rever da abordagem de HighScope..... **Erro! Marcador não definido.**

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF- Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar

APEI- Associação dos Profissionais da Educação Infantil

ATL – Atividades de Tempos Livres

EPE- Educação Pré-Escolar

LEB- Licenciatura em Educação Básica

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PDI- Projeto de Desenvolvimento Individual da Criança

PE- Projeto Educativo

PES- Prática Educativa Supervisionada

RE- Relatório de Estágio

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES) em Creche e Educação Pré-Escolar (EPE), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A fundamentação do RE foi baseada nos conhecimentos teóricos e pedagógicos que a mestranda adquiriu ao longo da sua trajetória formativa. Esses conhecimentos foram a base para a composição deste relatório, que tem como propósito principal obter a habilitação profissional nas valências de Creche e EPE. Este também pretende explicar através da descrição e reflexão sobre todo o processo formativo da mestranda desenvolvido nos estágios curriculares.

Assim, os dois estágios curriculares foram realizados em duas áreas distintas, mas ambos na zona metropolitana do Porto. O primeiro contexto educativo foi na valência de creche, numa instituição particular de solidariedade social, num grupo de crianças com 1 ano de idade. Já na valência de EPE, este realizou-se numa instituição pertencente a um agrupamento da rede pública, com um grupo heterogéneo de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. É importante salientar, a contribuição fundamental que ambos os estágios tiveram para o desenvolvimento profissional da mestranda, possibilitando o desenvolvimento de vários conhecimentos e competências, desde a observação, planificação, a própria ação e claro, embora ainda muito a trabalhar, a reflexão. Estes vieram também colocar em prática toda a formação e aprendizagem adquiridas durante a formação académica e, acima de tudo, ajudar na construção profissional da mestranda enquanto futura educadora de infância.

Quanto à estrutura do RE, este encontra-se organizado em três capítulos interligados entre si. Assim, o primeiro capítulo, denominado de Enquadramento teórico e legal, aborda os referentes que apoiaram a ação pedagógica, recorrendo a uma análise crítica destas escolhas. O segundo capítulo refere-se à caracterização das instituições, grupo e respetivo ambiente, apresentando também a metodologia de investigação-ação. Já o terceiro capítulo prender-se-á com a descrição, análise e reflexão de algumas ações desenvolvidas escolhidas para serem apresentadas no RE e

os resultados obtidos, sendo estes as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças e pela mestrandia.

Por fim, o RE termina com uma reflexão final acerca de todo o percurso nas PES, partilhando as dificuldades, medos e receios vividos pela autora deste documento e as competências adquiridas pela mesma, assim como aspetos a melhorar para uma ação pedagógica futura de qualidade.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria”

(Oliveira-Formosinho, 2013, p.81)

No primeiro capítulo deste relatório, será feita uma explanação de alguns referentes teóricos e legais que sustentaram o desenvolvimento do perfil profissional da mestranda e conseqüentemente a sua prática pedagógica nos dois períodos de estágio, que por sua vez, os mesmos irão sustentar as ações apresentadas no capítulo 3. Ao longo deste capítulo, serão apresentados alguns temas que foram significativos no desenvolver da prática pedagógica, desde a imagem da criança, o papel do educador de infância, a abordagem sensoriomotora, apoiando em algumas perspectivas pedagógicas para a educação de infância. A mestranda também irá apresentar a metodologia de trabalho de projeto (MTP), pela pertinência do tema e face às suas escolhas nas ações apresentadas neste RE.

1.1. A IMAGEM DE CRIANÇA

Ao longo destes dois estágios, compreendeu-se que todo o trabalho desenvolvido na educação é centrado na criança, tornando-se, assim, essencial contextualizar a imagem de criança.

A imagem de criança e noção de infância é um termo relativamente recente. Na idade Média, até século XII, era desconhecida a infância, a criança era considerada como um adulto em miniatura e, por isso, usava as mesmas roupas e era tratada da mesma forma que o adulto (Ariès, 1978). Eram consideradas mais fracas, menos inteligentes e trabalhavam juntamente com os adultos durante horas, sendo que desde muito novas tinham de aprender algum ofício (Papalia et al., 2001).

Como referido até século XII era desconhecida a infância e a arte medieval não era exceção, mas no século XIII, começaram a aparecer a criança representada nas

pinturas, embora ainda vista como “redução do adulto: um pequeno” (Ariès, 1978, p. 53), trazia aqui os primeiros passos para a mudança. Mas só a partir do século XVII, nas sociedades ocidentais, é que as crianças começaram a ser vistas como diferentes dos adultos e no século XVIII, nasce a concepção de infância e as crianças começaram a ser reconhecidas em algumas características: conseguindo adquirir o seu próprio quarto, obter uma alimentação mais adequada à criança, sendo uma pessoa mais presente no meio social (Ariès, 1978). Só a partir em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, é que foi criada a Convenção Sobre os Direitos da Criança, onde se deu um significado à definição de criança e à sua proteção. Assim a Convenção Sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1990), define no artigo 1º que “criança é todo o ser humano menor de 18 anos” (p.8), sendo esta a definição “geral”, pois o termo de ser criança varia muito de acordo com a cultura, grupos sociais e com as condições socioeconómicas onde esta está inserida. Mas este documento veio, como o nome o diz, dar direitos e defender o termo criança, desde o direito à vida, a uma identidade e sua proteção, à opinião, liberdade de expressão, aos cuidados, à educação, entre outros.

Ao longo dos tempos, o conceito de criança foi evoluindo e foram surgindo pedagogias que conduzem à valorização da criança e da sua imagem. Oliveira-Formosinho (2013), fala-nos na existência de duas pedagogias: transmissão e participação (pp.27-28). Nas pedagogias transmissivas, a criança era vista como uma “tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.27). Já nas pedagogias participativas, a criança é vista de forma oposta, como “construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.19), ou seja, é incluída na sua própria aprendizagem.

Também outras perspetivas pedagógicas vieram dar uma definição de criança, nas quais a mestrandia, ao longo do mestrado e prática, se identificou. Uma das perspetivas foi Reggio Emilia, que no seu modelo pedagógico caracteriza a criança como construtora da sua aprendizagem através da interação entre escola, família e comunidade, onde esta, é vista como um ser ativo e com competências (Lino, 2013).

Este ainda acrescenta, que a criança é “criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (Lino, 2013, p.127). Assim, e como realça Malaguzzi (1994), a criança está ligada à sua realidade, cada criança tem um história, sentimentos e relacionamentos, no qual fazem parte da criança e no qual devemos ter isso em conta.

Na abordagem de Goldschmied, abordagem destinada a crianças dos zeros aos três anos, ou seja, para a creche. Nesta perspectiva existe uma “centralidade dos direitos da criança” (Araújo, 2018, p.142) devendo proporcionar-se momentos felizes e de bem-estar, assim crianças com direitos devem ser “respeitadas, como indivíduos, de serem escutadas e levadas a sério (...)” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 24). Portanto a criança é vista “como um ser, com os seus próprios impulsos para aprender e crescer, necessitando dos adultos como um apoio e não como instrutores” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 23).

Também é de suma importância falar das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde se refere que a criança é “sujeito e agente no processo educativo” e desde que a criança nasce é dotada de competências, curiosidades e é capaz de se relacionar e dar resposta ao mundo que a rodeia (Silva et al., 2016, p.9). Assim, reforçando as OCEPE, no que diz respeito que a criança é dotada de competências desde o nascimento, no modelo HighScope nessa mesma linha tem como princípio fundamental: a aprendizagem ativa, que nos diz os bebés e crianças, desde o seu nascimento estão em constante aprendizagem e têm um “desejo natural” para aprender através do mundo que as rodeia, ou seja, são capazes de se desenvolverem através das pessoas e materiais que contactam e exploram (Post & Hohmann, 2011). A aprendizagem ativa é um dos princípios da abordagem, sendo que este encontra-se no meio da “Roda da Aprendizagem”, como já mencionado, por ser o princípio-chave. Ainda em HighScope, a criança é caracterizada como o “motor da aprendizagem no diálogo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.76), aqui, o adulto tem o papel anterior à criança de preparação, para que depois a criança possa autonomamente trabalhar, passando o adulto, na maior parte das vezes, para o papel de observador (Ibidem, 2013).

A mestranda considera assim, importante mencionar as políticas transeuropeias, nos princípios fundamentais de um quadro de qualidade para a

educação de infância da União Europeia, onde nos caracteriza a “imagem global” de criança:

“Cada criança é única, e um aprendente competente e ativo cujo potencial deve ser apoiado e estimulado. Cada criança é um indivíduo curioso, competente e inteligente. A criança é uma cocriadora de conhecimentos, que necessita e deseja interagir com outras crianças e adultos. Como cidadãos e cidadãs da Europa, as crianças têm os seus direitos próprios que incluem a educação e cuidados” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.8).

Posto isto, a prática e as ações da mestranda em PES tiveram como fundamento as pedagogias participativas, influenciadas pelas teorias construtivistas e socioconstrutivistas de Vygotsky e Piaget, onde a criança é valorizada e escutada, tendo sempre presente que a mesma é o agente principal do seu processo de aprendizagem. Assim, a formanda sempre considerou a criança como um ser ativo, tal como preconizado por Silva et al. (2016), contudo, antes de realizar as PES, esta via a criança menos capaz do que deveria, por exemplo considerar a criança de um ano um bebé, ainda muito dependente do adulto. No entanto, a prática, juntamente com a teoria, contribuiu para alterar a imagem de criança previamente construída pela formanda, sendo agora capaz de ver que as crianças desde pequenas que são seres capazes e autónomos, se o adulto for capaz de lhes proporcionar o ambiente adequado para que estas se possam desenvolver, tal como Malaguzzi (1994) reforça que precisamos de deixar as proteger excessivamente, e de nos focar no que realmente importa que é as capacidades e direitos das crianças. Portanto, a imagem de criança, foi um aspeto muito importante neste percurso formativo, tanto na creche, como na EPE, mas principalmente na creche. Posto isto, a mestranda espera continuar a evoluir e a conhecer mais a verdadeira imagem de criança, para poder ser melhor educadora todos os dias, pois como Malaguzzi (1994), nos afirma:

“o ambiente que tu constróis ao teu redor e das crianças reflete a imagem que tu tens de criança. Há uma diferença entre o ambiente que tu consegues contruir com base em uma imagem pré-concebida da criança e o ambiente que tu podes contruir com base na criança que tu estás a ver à tua frente.” (p.1)

Portanto, a imagem de criança, também depende de cada um de nós, depende se queremos continuar no pré-definido, ou realmente respeitar a criança e ver realmente por quem ela é de verdade, sendo esse um foco constante que a mestranda pretende realizar como futura educadora.

1.2. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

O educador, no subcapítulo anterior foi, por vezes, mencionado como um agente participativo na construção de conhecimentos e, por isso, torna-se importante falar sobre o seu papel. Sendo assim, a mestranda irá expor com base nas diferentes perspectivas pedagógicas o papel do educador de infância, face ao seu papel como estagiária e futura educadora.

Uma abordagem importante para a mestranda foi a abordagem Construtivista, sendo esta a base para as outras pedagogias participativas, nesta o papel do adulto deve “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Rogoff e Wertsh, 1991 citado por Vasconcelos, 1997, p.37). Para isto acontecer e sendo fundamental valorizar a criança, o educador deve “colocar andaimes” de forma a apoiar a criança. “Colocar andaimes”, também conhecido como *scaffolding*, apresentada por Wood e Brunner, era definido como uma intervenção por parte do adulto conforme o nível de capacidade da criança, intervindo apenas quando necessário (Vasconcelos, 1997). Assim o educador deve estimular a criança usando a sua curiosidade, “promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto), colocando então a criança em desafio de forma a que ela consiga desenvolver-se, colocando assim os “andaimes” (Wood e Brunner, 1996).

Um dos pontos importantes que um educador deve apresentar para a conceção e desenvolvimento do currículo é a organização do ambiente educativo, no qual o educador deve saber organizar tanto os espaços como materiais, “de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Para além disso, o educador deve pensar em cada material com vista “do

contexto e das experiências de cada criança” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto), assim como na perspectiva de Goldschmied, esta também nos refere a importância da organização do ambiente. Goldschmied diz-nos que o papel do adulto está dividido em três: o papel de organizador, facilitador e iniciador. No papel de organizador, este deve organizar o espaço da sala, materiais e a rotina da criança, tendo sempre em conta a flexibilidade e imprevisibilidade, nomeadamente nos interesses e necessidades do grupo. Ainda dentro do papel do organizador deve incluir a gestão da escola-família, desde visitas a reuniões. O papel de facilitador “depende dessa organização planejada de tempo, espaço e materiais” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 39), ou seja, deve preparar os materiais, mas deixar a criança tomar decisões, estando presente apenas como um apoio emocional ou se este necessitar de alguma ajuda. Por fim, no papel de iniciador, Goldschmied diz-nos que “o adulto encontra-se no comando da atividade de forma mais direta” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 39), portanto, quando o adulto propõe atividades deve optar por realizá-las em pequeno grupo, de forma a ajudar e apoiar a criança de forma mais individualizada (Goldschmied e Jackson, 2006).

Outra perspectiva acerca do papel do adulto na educação em creche é a de Emmi Pikler, que refere que o “adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para se desenvolver” (Fochi, 2018, p.187), embora isso, Pikler pensa que o papel do adulto precisa de passar para segundo plano, devido a haver uma centralização no educador. Na opinião de Pikler, o papel do adulto deve passar para uma intervenção indireta, ou seja, dar à criança o comando dos momentos e este passar para observador, criando assim, um ambiente mais favorável para a aprendizagem, oferecendo conforto à criança apenas com a sua presença (Fochi, 2018). Assim como Pikler coloca a criança no comando, o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância remete-nos ao fomento da autonomia da criança como sendo uma das dimensões tanto profissional, como social e ética que uma educadora de infância deve ter (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Ainda relativo à autonomia da criança, Bondioli e Mantovani (1998) falam-nos das restrições que muitas vezes os adultos impõem para a sua própria “segurança” e o próprio “não”, que como nos dizem as autoras, “torna-se facilmente um muro de vidro

que engaiola a exploração infantil” (1998, p.83). Assim, o adulto pode encarar as ações das crianças de duas formas: como um constante perigo e intrusão ou convidarmos a criança a vir brincar, reorganizando o espaço, materiais, etc. (Bondioli e Mantovani, 1998)

O educador também deve ser capaz de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, tendo em conta o quadro sociocultural da sala, “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” das crianças (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Assim, como defende a Pedagogia-em-Participação, cabe ao adulto “organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013, p. 32).

Um dos aspetos importantes que um educador também deve ter é a consciência de uma “construção de aprendizagens integradas”, ou seja, em que o educador saiba desenvolver um currículo promovendo aprendizagem em todos os momentos desde a planificação, organização, atividades e projetos e avaliação do ambiente educativo (DL nº 241/2001, de 30 de agosto). Esta visão vai ao encontro dos princípios do modelo pedagógico de HighScope, em que o papel do adulto baseia-se em apoiar as aprendizagens ativas das crianças através de vários momentos: na organização de espaços e rotinas, na criação de um clima de confiança e segurança, no encorajamento das crianças na resolução de problemas, na planificação de experiências de acordo com os interesses e necessidades e por fim na interpretação das ações das crianças conforme as experiências-chave.

O modelo HighScope orienta-se pela “Roda da Aprendizagem”, destinada à valência de creche e de EPE, retratando, em gráfico, os seus princípios orientadores, nestes existem vários eixos, um muito importante no papel do educador, é a interação adulto-criança. Neste eixo da “Roda de Aprendizagem”, Hohmann e Weikart (2011), mencionam que o ponto fundamental para interações positivas entre adulto-criança é a “criação de um clima de apoio”, de forma a existir uma aprendizagem ativa. Na qual este descreve, que é um processo de partilha no que diz respeito à aprendizagem, oferecendo “um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para

explorar (...) e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala.” (p.72). O clima de apoio ou clima de confiança, como nos diz Post e Hohmann (2011), só se consegue, se for quotidiano, ou seja, se houver continuidade e tratarmos a criança de forma calorosa e tranquila, no qual o adulto deve ter prazer nestas interações, responder e dar tempo para elas responderem. Também de forma a haver interações positivas o adulto deve criar cooperação com a criança, isto é, respeitar as preferências e temperamentos, ouvir e observá-la e acima de tudo, olhar para a ação da criança na sua perspetiva.

Este modelo esteve presente nos dois estágios da mestranda, sendo também um dos grandes modelos de guia para as educadoras cooperantes. O modelo contém um conjunto de experiências-chave, tanto para o contexto de creche, como para a EPE, com adaptações próprias para as diferentes faixas etárias. Estas são compostas por vários parâmetros: Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Representação Criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos, Noção Precoce de Quantidade e de Número, Espaço e Tempo (Post e Hohmann, 2011, p. 39). As experiências-chave, no contexto de creche, protagonizaram um papel importante para o desempenho da mestranda como estagiária e futura educadora de infância. Estas orientações estiveram presentes ao longo de toda a prática, desde na observação de forma a conhecer as necessidades e interesses de cada criança, nas planificações com base nas observações e nas atividades que a mestranda dinamizou.

O modelo HighScope também contempla as experiências-chave na EPE, no entanto, neste contexto, foram utilizadas as OCEPE, nomeadamente as Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios. As áreas de conteúdo, são as seguintes: Área de Formação Pessoal e Social – “(...) considerada como área transversal, pois (...) está presente em todo o trabalho educativo (...)” - Área de Expressão e Comunicação – “ (...) entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros (...)” – e a Área do Conhecimento do Mundo – “(...) uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). É de salientar que na Área de Expressão e Comunicação, estão inseridos os seguintes domínios:

Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. Como explanado anteriormente, e tal como nas experiências-chave, as Áreas de Conteúdo foram imprescindíveis em todos os momentos de observação, reflexão, planificação e dinamização.

Ainda sobre as interações de adulto-criança, na abordagem de Goldschmied um dos elementos centrais deste modelo é o “educador-referência” ou da “pessoa-chave”, esta consiste no educador desenvolver uma relação de apoio e confiança com as crianças e suas famílias, tão fundamental nestas idades. Continuando a ideia, a autora ressalta, que um educador de referência tem “responsabilidade emocional”, isto porque as crianças destas idades ainda não entendem bem o que estão a fazer na creche e o porquê de estarem lá. Cabe ao educador apoiar positivamente e carinhosamente de forma a controlar esta ansiedade, estas partilhas emocionais criam um relacionamento da criança com o educador. Para finalizar a importância das interações do adulto-criança, na abordagem de MEM acreditam que uma das ferramentas cruciais para a fomentação da aprendizagem é o diálogo entre adulto-criança, pois segundo Carr (1995) citado por Folque (2014), “à medida que as crianças participam em discursos sociais vão desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes, apropriando-se de determinadas disposições para aprender” (p.89).

Assim, de forma que o adulto possa avaliar o seu papel, no que concerne a interação adulto-criança, temos a Escala de Empenhamento do Adulto, esta tem como objetivo avaliar a qualidade dessa interação. Para avaliar esta qualidade, Laevers elaborou uma grelha de forma que o adulto possa observar os seus comportamentos ou os de terceiros, no qual esta se divide em três categorias: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia (Bertram e Pascal, 2009). Em termos da Sensibilidade “trata-se da atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade” (Bertram e Pascal, 2009, p.137). Quanto à estimulação, este define como o “modo como o adulto estimula a criança” (ibidem, p.137) e por fim a autonomia “trata-se do grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher atividades e exprimir as suas ideias” (ibidem, p.137). Esta grelha foi importante para observar

alguns comportamentos da mestranda e outros “elementos”, permitindo reparar e refletir melhor sobre as suas ações.

Para além das interações adulto-criança, Goldschmied também nos mostra valores e características sobre importância do jogo, ou seja, o brincar. A autora sempre considerou o jogo uma fonte de aprendizagem e de satisfação na idade de creche, sendo importante valorizar esta proposta e recorrendo mais ao jogo. Esta importância do jogo e da criança brincar, Moyles (2002), nos diz que brincar é um processo indissociável da aprendizagem. No entanto para haver esta aprendizagem, existe “necessidades básicas”. Moyles (2002) descreveu estas necessidades como oportunidades valiosas para aprender, criar, experimentar e se conectar com outras pessoas. Também explorar seu mundo, aprender novas habilidades, a imaginação, desenvolver habilidades cognitivas e emocionais, construir relacionamentos saudáveis e promovem valores sociais. Um caminho pela autodescoberta, desenvolvimento de habilidades e construção de identidade em um ambiente seguro e de apoio. Mesmo assim, este reconhece que para além disto, que para haver uma verdadeira situação de brincadeira, esta deve ser uma brincadeira livre, aqui é que entra o papel do adulto em proporcionar momentos de brincadeira livres dirigidas ou não indo ao encontro das necessidades das crianças. Para além disso, o adulto deve ser iniciador e mediador da aprendizagem, mas como Moyles (2002) refere o terceiro papel do adulto é o mais importante, que é o papel de observador e avaliador, pois é aqui o educador tenta perceber e analisar se a criança está a aprender.

Indo ao encontro de Moyles, a observação é um ponto importante para um educador, sendo até um dos pontos do eixo da “roda de aprendizagem”, e por sua vez, um dos pontos mais fundamentais em HighScope, pois é através dele que conhecemos cada criança de forma direta e indireta, como também ajuda ao adulto a adequar todos os outros eixos, no que diz respeito o ambiente, rotina, etc. (Post e Hohmann, 2011). Ponto também fulcral para a mestranda no seu percurso como estagiária, no que diz respeito a conhecer o grupo, para planificar, para refletir e para avaliar tanto a criança como a mestranda em si.

Finalizando, “um professor tem um papel único...Este não é o papel de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes

e a aprendizagem profissionalmente” (Hawkins, 1986, p. 35 citado por Katz, 2016, p. 46), assim como Oliveira-Formosinho (2007) em Oliveira-Formosinho (2008) nos afirma, a criança aprende dependendo do contexto, este varia de criança para criança, mas principalmente do contexto que a educadora tem, ou seja da própria imagem que tem de criança, do processo de aprendizagem e do acesso informações/bases pedagógicas.

1.3. A ABORDAGEM SENSORIOMOTORA

Neste subcapítulo, é retratada a abordagem sensoriomotora, de modo a fundamentar teoricamente as ações descritas no capítulo III deste relatório. Serão ainda fundamentados cientificamente os benefícios desta abordagem para as crianças.

O termo sensoriomotor, surgiu de Jean Piaget, que defendia que os processos sensoriais e motores desenvolvidos pela criança estavam intrinsecamente ligados, pois é através da coordenação motora que a criança vai coordenar os seus sentidos: paladar, tato, olfato, visão e audição (Post e Hohmann, 2011).

Apesar da mestranda reconhecer a grande importância na creche, ao longo da PES em EPE, a mestranda pode também verificar que ela também é importante na educação pré-escolar.

Na creche a exploração sensorial é fulcral, pois é através do sensorial que os bebés/crianças recolhem informação do mundo, usando os cinco sentidos (Post e Hohmann, 2011), portanto a prática da mestranda na creche, baseou-se em experiências e atividades sensoriais, pois o grupo era composto por crianças de um ano de idade.

Esta prática foi apoiada em modelos pedagógicos, que defendem a exploração sensorial como a base, sendo um destes HighScope, que afirma que “os bebés e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todo as suas acções [...] Através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento.” (Post e Hohmann, 2011, p.23), ou seja, os bebés e crianças aprendem a construir o seu próprio conhecimento, através dos vários sentidos do seu corpo, sendo assim um desejo natural, isto é, são “auto

motivadas”. Post e Hohmann (2011) referem ainda que as crianças têm vontade inata para a exploração sensorial, mas o adulto deve apelar e estimular através de materiais e explorações de jogo que forneçam o desenvolvimento dos sentidos.

Reggio Emilia, também reconhece a importância da presença do sensorial e salienta “(...) não apenas rico ao nível da estimulação sensorial, mas atendendo também a diferentes valores e sensibilidades sensoriais (...)” (Ceppi et al., 1998, citados por Araújo, 2013, p.39).

Um outro modelo pedagógico que visa o sensorial, é a proposta pedagógica de Elinor Goldschmied, que refere que os movimentos do nosso corpo (motora) e os cinco sentidos são um ponto fulcral (Goldschmied e Jackson, 2006) e para isso, “é essencial assegurar-se que há uma grande variedade e riqueza de experiências a serem oferecidas, dando aos bebês a oportunidade de explorar com as mãos e a boca uma gama de texturas e formatos” (Goldschmied e Jackson, 2006, p.110). De forma a proporcionar experiências sensoriais, Goldschmied aposta muito no brincar/jogo, sendo que para os bebês até um ano de idade desenvolveu o “Cesto dos Tesouros” e para as crianças entre um e dois anos de idade o “Brincar heurístico”.

Na sua abordagem, Goldschmied dá uma grande importância ao brincar, pois já como Moyles (2002) nos diz “o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança [...] a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e de sintetizar, de imaginar e formular” (p.37). Assim Goldschmied explica que o brincar está presente desde bebê, sendo que o primeiro brinquedo é o corpo dos pais (dedos, seio da mãe, a barba do pai), mas à medida que o bebê adquire controlo do seu corpo, começa a explorar o seu próprio corpo, de seguida um chocalho e mais tarde começa a conseguir sentar. Assim o bebê começa a exigir mais no que diz respeito ao brincar, portanto as duas autoras criaram uma atividade chamada “Cesto dos tesouros”, este é composto por um cesto de palha, no qual são colocados uma variedade de objetos do quotidiano de forma a dar resposta aos vários sentidos do bebê. Este tem como objetivo “assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações”(Goldschmied e Jackson, 2006, p. 115), e ainda, a criança desenvolve a concentração, motricidade fina e realiza várias

descobertas através “ olhando, tocando, apanhando-os, colocando-os na boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, juntando-os, deixando-os cair, selecionando e descartando o que o atrai ou não” (idem, 2006). A escolha dos objetos deve ter como ponto número um, serem objetos do cotidiano, pois estes são os que as crianças contatam nos primeiros meses/anos de vida, tendo enquanto à sua riqueza sensorial, sejam objetos naturais, nunca usando objetos de plástico. Sobre esta proposta de Elinor, a mestranda pôde experienciar, pois executou com o grupo de estágio (como já foi mencionado). A mestranda desenvolveu um cesto dos tesouros com a temática da culinária, envolvendo materiais desde panelas, peneiras, utensílios de cozinha de metal e madeira e ingredientes como a farinha e açúcar. Com esta atividade, a mestranda pode observar as crianças a explorar livremente, usando os vários sentidos, desde o tocar, o levar à boca, colocar objetos dentro de outros, a interação entre eles, a partilha, entre muitas outras aprendizagens. Um ponto importante nesta atividade é que adulto não intervém, deixando-o brincar sozinho, permanecendo apenas ao seu lado para que o bebê se sinta confiante e confortável a explorar. Portanto o adulto deve estar “calmo e atento” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 118) supervisionando a sua exploração. Por fim Goldschmied e Jackson (2006) referem que o “Cesto dos Tesouros” deve estar sempre em transformação e em desenvolvimento.

Outra brincadeira/jogo desenvolvida pela autora, mas para crianças a partir de um ano de idade, designa-se de “Jogo Heurístico”. Esta é uma atividade, semelhante ao do “Cesto dos Tesouros”, na medida em que também promove a exploração livre de objetos naturais. No que diz respeito à organização, o espaço deve ser amplo, confortável e deve retirar-se objetos que não façam parte da brincadeira, de forma a não haver distrações e terem mobilidade para explorarem em movimento. Contrariamente ao “Cesto dos Tesouros”, esta não se realiza num cesto, mas sim em latas, onde são colocados os objetos, devendo existir no mínimo, três latas por criança. Quanto ao adulto, este tem um papel semelhante ao dos “Cestos dos Tesouros”, mantendo-se em silêncio, observando e refletindo, como nos diz Goldschmied “Grande parte do trabalho do adulto é feito fora da sessão de brincar heurístico. Ele coletará objetos, cuidando deles, assegurando-se de que aqueles que estejam

porventura danificados sejam consertados e lavados [...]” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 155).

Na EPE, embora a exploração sensorial já não seja necessariamente a base para toda a aprendizagem, a mestranda considera que esta tem de estar presente, não tanto com o intuito de recolher informação, mas para desenvolver os sentidos de forma a adquirir outras competências. De acordo com Toledo (2007) as crianças que apresentam falta de estímulos sensoriais, poderão apresentar uma “incapacidade perceptual e uma disfunção perceptiva-motora” (p.32), ou seja, por exemplo, quando exploramos atividades sensoriais, como exploração de barro, plasticina, etc., estamos a trabalhar a nível motor, ou seja a motricidade fina, que é muito necessária na EPE, que podendo ajudar a criança a desenvolver o movimento em pinça, na utilização da tesoura, etc. Como era o caso do grupo da mestranda na PES em EPE, no qual era um grupo em geral com bastantes dificuldades a nível da motricidade fina, necessitando muito de exploração sensoriais a nível do tato.

Assim para entendermos melhor a importância da exploração sensorial na educação de infância precisamos de explorar os sistemas sensoriais. Ao contrário do que se pensa não existem apenas cinco sentidos, existem sete sentidos, como afirma Serrano (2016), portanto os sistemas sensoriais são sistema táctil, gustativo, auditivo, olfativo, visual, vestibular e proprioceptivo.

O sistema táctil como Serrano (2016), nos diz “ é a fronteira entre o nosso corpo e mundo à nossa volta” (p.14), este é responsável por interpretar em tudo o que tocamos, regulando a nossa resposta ao ambiente. Assim o sistema tem um papel importante não só para o próprio corpo da criança, mas também para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois como a autora e também como Post e Hohmann (2011) referem, a criança obtêm informação sobre o mundo tocando, estando este completamente relacionado com o estado emocional das pessoas, ou seja, como Serrano (2016), nos explica “cada sensação do toque está associado um significado emocional [...] Em função desta informação assim será a adequação da resposta ao toque.” (p.16). Ainda esta, refere-nos que a necessidade do toque se mantém ao longo da nossa vida, reforçando a necessidade de crianças da creche e também de idade pré-escolar vivenciarem atividades sensoriais, como tácteis, sendo

que neste parâmetro as crianças tinham múltiplas oportunidades de exploração desde plasticina, massa ou outros tipos de elementos culinários, slime (uma das atividades propostas para a educação pré-escolar), barro, entre outras.

O sistema gustativo, por sua vez, é o sistema responsável pela sensação de sabor, que se encontra na língua. Este sistema, muitas vezes é visto como isolado ou banal, mas este é responsável uma “experiência multissensorial”, ou seja, como o autor nos explica quando damos uma “dentada”, outros sistemas sensoriais são ativados (como o olfativo, tátil, proprioceptivo, auditivo) e essa combinação de sensações é que forma a experiência da alimentação e nos avaliar se gostamos ou não. Este como já mencionado, para além dos momentos da rotina da alimentação, havia também em sala vários momentos de culinária, devido a ser uma atividade com múltiplas sensações (Serrano, 2016).

Já o sistema olfativo é aptidão de nós conseguirmos cheirar, e ao contrário do nosso sistema anterior este não se interliga com outro sistema sem primeiro chegar aos hemisférios cerebrais, estes tal como como o tátil estão ligados às emoções, como Serrano (2016), nos explicita “o bebé reage ao cheiro da mãe e, ao associar uma experiência de conforto às sensações que recebe do seu sistema olfativo, favorece que a vinculação aconteça” (p.24). Também o sistema olfativo tem influência no modo como interagimos, na relação intrínseca com o sistema gustativo e ainda a função de proteger as nossas vias respiratórias em situações perigosas, como cheiro poluente ou químico (Serrano, 2016).

Um dos grandes sistemas sensoriais do nosso corpo é o sistema visual, ou como Serrano (2016) nos refere “um dos mais complexos” (p.25), sendo que os nossos olhos captam as ondas de luz, que por sua vez entram na retina e viajam até ao tronco cerebral. Tal como o sistema tátil, este primeiramente conecta-se com os outros sistemas e só depois vai aos hemisférios, sendo que depois no córtex este processa o que viu. Serrano (2016) afirma que muitas vezes o sistema visual influencia na aprendizagem apenas pela questão se a criança vê bem ou mal, mas esta diz que a visão tem outras componentes importantes, com um forte impacto na aprendizagem: o controlo ocular e a perceção visual. O controlo ocular é responsável pelos músculos dos olhos, sendo eles que estabilizam o campo visual e ainda são responsáveis pela

convergência e divergência dos olhos (a capacidade de afastar e aproximar quando é preciso). Já a percepção visual é tal interpretação do que estamos a ver, tal como a sua função de diferenciar cores, formas, grandezas, entre outros. Portanto, como a autora nos refere estas duas funções estão presentes em várias atividades do nosso dia-a-dia, sejamos crianças ou não, e assim a autora remata afirmando que como já disse este é dos sistemas mais complexos pois este está relacionado com os outros sistemas, por exemplo:

“Uma pessoa pode ver um gelado, e como consequência de ver a forma, a cor e o tamanho, lembra-se do sabor, do doce, da textura na boca e nas mãos e da temperatura. Este conhecimento sobre o gelado só foi possível porque houve previamente a junção da informação táctil e gustativa no cérebro, que vai permitir posteriormente saber todas estas características.” (Serrano, 2016, p.27).

Posto isto, este sistema deve ser “trabalhado”, não só em criança, mas para toda a vida.

O sistema auditivo, que é captado no ouvido interno, é responsável por recolher ondas sonoras, essas são processadas no nosso cérebro, para que possamos entender o que estamos a ouvir. Além disso este sistema funciona em conjunto com mais dois sistemas : sistema vestibular e o proprioceptivo, sendo que estes três fazem com que nós consigamos interpretar o som, como por exemplo a fala (Serrano, 2016). Esta capacidade e sistema é muito importante para a criança de pré-escolar que começa a entender a fala, assim no nosso contexto de estágio, os momentos de fala estavam presentes em todos os momentos os momentos da rotina, outro aspeto fundamental para o desenvolvimento deste sistema é a música, no qual esta estava presente em vários momentos como o orelhudo¹, momentos de transições como cantigas, tanto usados pela educadora como pela mestranda.

Por fim entramos nos dois últimos sistemas, não tão conhecidos e ambos ligados ao sistema auditivo. O sistema vestibular, que também é captado no ouvido

¹ Site da internet, fundado pela Casa da Música, que todos os dias apresenta uma música diferente de vários estilos de música, com uma pequena explicação do porquê da escolha desta mesma para aquele dia específico.

interno e só é “ativado” pelos movimentos da nossa cabeça, olhos e corpo. Este tem como função ajudar a manter o equilíbrio do nosso corpo, informando-nos quando estamos parados ou em movimento, também em conjunto com a visão este analisa os objetos à nossa volta e também até onde podemos ir sem nos magoarmos. Segundo Serrano (2016), este sistema só começa a aparecer um pouco antes dos 12 meses e só fica mais “maduro” a partir dos seis anos, mas como autora defende, isto se é este for desenvolvido, contribuindo este tanto para o cérebro da criança como também a nível motor da criança, sendo que a “criança necessita de desafiar a gravidade e o movimento para estimular os recetores, e desta forma permitir que esta informação leve a um maior amadurecimento do sistema”. Assim, é muito importante a atividade sensorial articulada com o movimento, no qual a mestranda foi realizando vários jogos (desde o jogo dos arcos, jogo dos pássaros, jogo de reação entre outros).

Por último, temos o sistema propriocetivo, este sistema funciona em conjunto com o sistema vestibular e com o sistema auditivo. Este tem como função determinar a nossa posição do corpo em relação às coisas ao nosso redor, nomeadamente se estão paradas ou em movimento, e também nos fornece a força que exercemos sobre um objeto (Serrano, 2016). Este sistema é muito importante para desenvolver na criança a noção do seu corpo, imagem corporal e até noção espaciais, assim este sistema sensorial é muito importante para uma criança do pré-escolar, pois esta ainda se encontra a desenvolver estes conceitos, como nos diz nas OCEPE, segundo Silva et al. (2016) : “[...] a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos.” (p.43).

Portanto, as explorações sensoriais são tão fundamentais, não só na creche, como na EPE porque não só a criança ainda se encontra a desenvolver estes sistemas sensoriais do seu corpo, como também Bueno (2020) nos afirma “um bom desenvolvimento sensório-motor na primeira infância é crucial para o desenvolvimento posterior de todas as outras habilidades cognitivas” (tradução própria, p.2).

1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) fez parte da ação da mestranda na PES em EPE, daí a sua relevância em desenvolver a temática. Segundo Vasconcelos et al. (2012), esta metodologia pode ser usada em qualquer nível de educação, com mais ênfase na EPE e no 1º ciclo do ensino básico, embora a autora acredite que seja possível trabalhar MTP com crianças dos 0 aos 3 anos.

A MTP, ou como antes designada, “Método de Projetos” foi primeiramente desenvolvida por W. Killpatrick, no 1º ciclo nos Estados Unidos, mais tarde o método chegou ao Reino Unido e depois em 1943 foi divulgado em Portugal. Após o 25 de Abril, criou-se um curso de formação para professores para os diferentes graus de ensino, com vista a aprenderem esta metodologia. Mais tarde, começou-se a implementar aos recém-formados nos jardins de infância oficiais, incentivando ao uso desta metodologia de trabalho (Vasconcelos et al., 2012).

Várias foram as definições que surgiram do trabalho de projeto, na qual Katz e Chard (1989) citado por Vasconcelos et al. (2012, p.10), definiu como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico”. Também Leite, Malpique e Santos (1989) citado por Vasconcelos et al. (2012), explicaram que o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.10).

O MTP é também uma forma de “desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Katz e Chard, 1997, 2009 citado por Vasconcelos et al., 2012, p.8) Também Bruner (1986), fala-nos de dois conceitos indissociáveis para a metodologia de trabalho de projeto, sendo a “negociação” e o “consenso”. Por fim Vygotsky (1978), também tinha algo a dizer relativamente à metodologia, afirmando que todo o processo envolvido no projeto deve de trabalhar a zona de desenvolvimento próximo da criança (Vasconcelos et al. 2012).

Assim sendo, a organização da MTP, divide-se em quatro fases: “Fase I- Definição do problema; Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III-

Execução; Fase IV- Divulgação/Avaliação;” (Vasconcelos et al, 2012), na qual a mestranda passará a explicitar.

Na fase I, a *Definição do problema*, surge um problema/questão/assunto que se quer investigar ou responder. A partir daí a educadora reúne em grande ou pequeno grupo, para aferir sobre os conhecimentos que eles já possuem sobre esta questão/assunto, ao qual é apelidado “O que sabemos”, neste é sugerido por Vasconcelos et al. (2012), a realização de uma teia para esta tarefa.

Na fase seguinte, a fase II, denominada de *Planificação e desenvolvimento do trabalho*, consiste em planificar algumas atividades sobre a forma como querem explorar e responder ao tema. Nesta fase, juntamente com as crianças envolvidas no projeto, “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, quem faz o quê”, organiza-se o tempo no qual vão decorrer as atividades e também “quem pode ajudar”, tentando envolver “pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15).

A fase III, chama-se *Execução*, que depois de tudo decidido, consiste em pôr em prática todos os planos estipulados. Nesta, as crianças “organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16). Com estas informações as crianças são confrontadas com as suas teias iniciais sobre “o que sabemos agora”, “o que não era verdade”, reconstruindo o seu conhecimento. Também, as crianças constroem objetos grandes conforme o projeto que estão a realizar, e vão regularmente registando, através de gráficos, tabelas e desenhos, o que vão fazendo e o que ainda falta realizar, e vão afixando nas paredes da sala o projeto, conforme vai sendo construído (Vasconcelos et al. 2012).

Por último, a fase IV e final, designa-se por *Divulgação/Avaliação*, esta é realizada quando a problemática está concluída, reunindo todos os materiais, mapas, teias, construções, fotografias de forma a apresentar o projeto, primeiramente ao grupo de sala e de seguida à instituição, pais e comunidade. Por fim, é realizada uma avaliação de “o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreatajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al. 2012, p.17). Por fim, Vasconcelos et

al. (2012) destaca, que embora as fases possam ter uma ordem, que estas podem sofrer alterações e reorganizar-se conforme o grupo e o projeto em si.

Concluindo, a MTP é uma metodologia deveras importante, pois esta abarca todas as áreas do conhecimento das OCEPE de forma articulada e, mais importante, a “criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos et al. 2012, p.18).

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

2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE

O período de Prática Educativa Supervisionada em creche ocorreu numa instituição particular de solidariedade social, situada no concelho da Maia. A instituição encontra-se numa área residencial, rodeada por terrenos agrícolas, mas com uma boa acessibilidade. Toda a informação recolhida sobre a caracterização da instituição partiu do Projeto Educativo da instituição (2021/2022), da observação direta e indireta através de conversas informais com a educadora cooperante.

Relativamente ao horário de funcionamento, esta funciona das 07:30h até às 19:30h. A componente educativa vigora das 08:30h até às 15:54h, sendo as restantes horas um apoio às famílias. Esta instituição, apenas disponibiliza a valência de creche, albergando crianças dos zero aos 36 meses.

No que concerne às instalações, esta está organizada por cinco pisos. A porta principal do edifício situa-se no piso térreo e dá acesso a um hall onde está o balcão da receção e uma porta para o restante edifício. Ao abrir a porta deparamo-nos com um corredor onde estão expostas várias informações (preços, projeto pedagógico, horários, entre outras informações), o elevador com o acesso aos diferentes pisos do nosso lado esquerdo e do lado direito o acesso a uma sala de isolamento, ao gabinete da diretora, à parte interna da receção/secretaria e à restante creche. Quando acedemos à restante creche temos as escadas para os vários pisos, duas casas-de-banho para o pessoal da creche e famílias (sendo equipadas para pessoas com incapacidade motora), o refeitório, uma sala de reuniões, duas salas de dois anos (sala C e D) com casa de banho conjunta, uma área com a lavandaria, uma cozinha e duas casas de banho para os funcionários do refeitório. No refeitório existem várias portas para o exterior, estando este equipado com quatro estruturas lúdicas (baloço, escorrega, carro de mola e uma caixa de areia). No piso inferior, designado de “área

técnica”, utilizada apenas pela equipa da creche, é composto por uma arrecadação, a biblioteca, duas casas-de-banho e uma sala destinada à muda de roupa e de calçado dos funcionários. As escadas que dão acesso a esta zona estão protegidas com uma cancela. No primeiro piso, temos uma área onde as crianças colocam as mochilas e outros pertences, uma sala de arrumos, as duas salas de um ano (sala A e B) e uma casa de banho partilhada. Esta está equipada com sanitas e lavatórios de dimensões adequadas, um chuveiro elevado, um suporte na parede onde colocam os sapatos da rua, e os bacios das crianças devidamente identificados com as suas fotos. No segundo piso temos um polivalente, onde se realizam as atividades de educação física, outras atividades que necessitam de um espaço mais amplo e de outros eventos. O polivalente dá acesso a um terraço exterior de pequenas dimensões onde realizam-se algumas atividades.

Quanto aos recursos humanos, a equipa é constituída por quatro educadoras (sendo que uma delas é também a diretora do estabelecimento), sete auxiliares de sala, sendo que no berçário são duas auxiliares, assim como numa das salas de um ano, nas restantes são uma por sala. Para além das educadoras e das auxiliares de sala, também existiam dois professores externos que dinamizavam a atividade curricular: música (um para as salas de um ano e outro para as salas de dois anos). Existe ainda duas auxiliares de limpeza, uma rececionista e duas cozinheiras (Projeto Educativo da instituição, 2021/2022)

A instituição, tal como preconizado no PE (Projeto Educativo da instituição, 2021/2022), defende e sustenta-se na construção de um espaço físico e emocional que encoraja a aprendizagem ativa da criança, bem como a organização adequada dos recursos e espaços, são cruciais para atender às necessidades de desenvolvimento do grupo. Para estes dois pontos, a instituição também cria rotinas securizantes e organizadoras, para o bem-estar de cada criança e do grupo em si. Além disso, a instituição orienta-se pelos princípios da pedagogia participativa. Sob essa perspetiva, a qualidade das interações estabelecidas é vista como uma pedra angular da aprendizagem ativa e significativa, e por isso é cuidadosamente implementada e avaliada em todos os aspetos. A instituição tem como missão primordial observar atentamente as crianças, registando suas ações e desenvolvimentos através de

diferentes meios, tais como vídeos, fotografias e outros recursos. Esses registros e observação das crianças são considerados essenciais para que os adultos possam ampliar seu conhecimento sobre as crianças e, assim, intervir de forma mais adequada junto ao grupo e a cada criança individualmente, conforme preconiza o Projeto de Desenvolvimento Individual da Criança (PDI). A instituição está em conformidade com as sugestões apresentadas no Manual de Qualidade da Segurança Social, o qual oferece uma série de indicadores que fundamentam uma intervenção pedagógica adequada e sensata junto às crianças. Nesse sentido, cada criança tem seu próprio dossiê organizado de acordo com o PDI, o que garante um acompanhamento mais individualizado e cuidadoso de sua evolução e necessidades. Por fim, outra missão e valor inerentes à instituição consiste em criar e promover mecanismos de formação em contexto de trabalho de forma contínua e constante, além de manter uma atualização permanente de conhecimentos. Isso se dá tanto através de formações externas, com o auxílio de outros colegas ou especialistas, como por meio de práticas internas que visam ao aprimoramento constante da equipe.

Na instituição, a ação da educadora cooperante baseia-se no modelo de HighScope, apoiando-se nos cinco princípios orientadores da “Roda de aprendizagem”, estes servem como base para orientar a ação das educadoras nesta instituição, sendo importantes para a aprendizagens das mesmas, como nos realça Post e Hohmann (2003) que a “roda de aprendizagem HighScope e que, por tal, servem como base crítica para a aprendizagem e desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida” (Araújo, 2018, p.78).

No que diz respeito à comunicação escola-família, esta tem um papel fundamental para a criança, mas também para envolvimento das famílias neste processo de aprendizagem, assim e como nos refere as OCEPE:

A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância. (Silva et al., 2016, p.19)

Devido a esta importância de comunicação, a creche utiliza a plataforma “ChildDiary”², de forma a manter o contacto permanente com as famílias, informando sobre a sua rotina, evoluções e possíveis participações na aprendizagem da criança. Para além da plataforma, quando necessário, esta comunicação também é feita pessoalmente.

Relativamente à sala de atividades (sala A) onde a mestranda realizou a prática educativa, era uma sala de um ano. A sala apresentava um espaço acolhedor com bastante luz natural (três janelas), paredes e tetos acolhedores e um espaço de chão livre e acolchoado, próprio para as crianças gatinharem e brincarem, pois como nos dizem Post e Hohmann “uma vez que as crianças até aos 3 anos passam muito tempo no chão, é importante que seja limpo, quente e confortável.” (2011, p.107). Para tornar a sala ainda mais acolhedora e proteger os cantos de pedra existentes, a educadora cooperante colocou várias almofadas encostadas nas paredes.

A sala era inspirada segundo a abordagem de HighScope, ou seja, era possível observar áreas propostas por este modelo pedagógico, embora organizadas de forma diferente. Existia uma área de jogos, com um mobiliário à altura da criança e com caixas móveis onde estas colocavam os brinquedos, de forma a que pudessem tirar e colocar autonomamente; a área do faz-do-conta, com uma cozinha de brincar e um mini forno com algumas louças de metal, uma cama e dois bebés e um ovo de brincar para colocar lá os bonecos; a área de dormir e descanso não tinha nenhum espaço específico, pois era necessário retirar alguns equipamentos da sala para se poder colocar as camas de colchão; a área de higiene corporal, tinha um móvel com uma estrutura para mudar as fraldas, um espaço onde cada criança tinha uma caixa com os seus pertences (toalhitas, fraldas), e ainda espaço para guardar outros tipo de pertences de cada criança (pomadas, chupetas, águas). Ao lado da sala encontrava-se a casa de banho destinada à mesma.

Post e Hohmann reforçam a importância de o ambiente ser flexível, no sentido de responder aos interesses da criança (2011), assim aquando da prática

² A plataforma “ChildDiary” é uma aplicação para educadores de infância, nesta os educadores podem construir os portefólios de cada criança, articulando com o currículo, realizar avaliações individuais das crianças, comunicação constante com as famílias, no qual têm acesso à informação partilhada pela educadora e até reunir à distância com estas mesmas. Entre outras funções como registo de observação, planificações, relatórios, etc.

educativa supervisionada da mestrandia, foi criada a área da biblioteca pois era uma das áreas que não existia. Esta surgiu de uma necessidade sentida por parte do grupo, para tal, foi contruído uma “casa” com almofadas para terem um canto acolhedor e calmo para as suas leituras e um porta-livros. Foi ainda solicitado aos pais que trouxessem alguns livros para esta nova área.

Para além das áreas, existia na sala um móvel para guardar documentação e um armário onde se guardava todos os materiais, recursos e ainda produtos pessoais extra de cada criança (fraldas e pomadas, em caso de acabar). Num dos cantos da sala, um espaço com um espelho e um tapete, este era usado para momentos de acolhimentos, atividades, tempo de escolha-livre, entre outros. Existia também outro móvel da altura das crianças com brinquedos. E no centro da sala, uma mesa que era usada para as atividades, para os momentos de lanche e até mesmo em tempos de escolha-livre.

Relativamente à organização do tempo, este englobava uma rotina com um horário previsível, mas com alguma flexibilidade. Neste era possível observar alguns momentos “regulares”, como, o acolhimento, a refeição (almoço), chegada e partida das crianças, cuidados corporais e normalmente os tempos de escolha-livre levando a “procurar fazer uma programação diária que seja previsível, organizada e consistente e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post e Hohmann, 2011, p. 197).

A rotina estava também organizada de acordo com o modelo pedagógico de HighScope (Post e Hohmann, 2011), tendo a seguinte estrutura: 1) Tempo de chegada; 2) Cuidados Corporais; 3) Acolhimento; 4) Tempo de grupo- Atividade proposta pela educadora; 5) Tempo de grupo-reforço de alimentar; 6)Tempo de grupo- Momento de música (só acontece às terças-feiras); 7) Tempo de escolha livre; 8) Cuidados Corporais; 9) Tempo de exterior; 10) Tempo de transição suave; 11) Almoço; 12) Tempo de transição suave; 13) Cuidados Corporais (preparação para a sesta); 14) Sesta; 15) Cuidados Corporais; 16) Lanche; 17) Cuidados Corporais; 18) Tempo de escolha livre; 19) Mini-lanche; 20) Tempo de partida.

No que diz respeito ao grupo, a prática da mestrandia decorreu na sala A, frequentada por 12 crianças dos 12 aos 24 meses, nomeadamente oito meninas e

quatro meninos. Segundo o PE da instituição (2021/2022), sete crianças transitaram da sala do berçário para a sala de um ano e cinco deram entrada este ano na instituição. Todas as crianças tinham um ano de idade, apenas variando em meses, sendo que estas, realizavam dois anos até 31 de dezembro de 2022.

Durante todo o processo de estágio foi feita uma observação, de acordo com os princípios orientadores chamadas de “experiências-chave” pois é por elas, utilizando a observação que temos “um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento das competências que emergem das suas ações” (Post e Hohmann, 2011, p. 36). Assim sendo, o grupo de crianças eram dóceis, meigas, sorridentes, interessadas, bastantes recetivas e participativas em novas atividades. No entanto, algumas crianças estranhavam as pessoas novas, mas depois de as conhecer revelam boa capacidade de interação com outros adultos.

De uma forma geral era um grupo que apresentava boas relações entre pares, brincavam e interagem com facilidade, mas alguns elementos apresentavam dificuldades na partilha de brinquedos surgindo, assim, pequenos conflitos. Este comportamento é normal pois, as crianças pequenas ainda não sabem gerir bem as suas emoções, bem como os limites de cada criança, pois ainda estão a contruir a sua personalidade, assim como envolve a personalidade da criança, existirá sempre os dois casos: crianças mais ou menos propensas à envolvimento com os pares, como nos reforçam Brownell e Hazen (1999), que “algumas crianças são relativamente mais sociáveis e dispostas a interagir com os pares e outras são relativamente inibidas na presença dos seus pares, encontrando dificuldades no envolvimento com os mesmos.” (p.406).

Era também um grupo com bastante autonomia e capacidade para fazer coisas por si próprio (desde a arrumação, alimentação e em atividades). Algumas crianças apresentavam grande controle nos movimentos, tanto a nível de motricidade fina ou grossa, sendo que durante a presença da mestrande e da seu par de formação, todas as crianças desenvolveram-se: a nível da motricidade (no qual todas as crianças adquiriram a marcha, sendo assim capazes de se deslocarem de forma livre e individual), demonstraram maior empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, algumas crianças na comunicação verbal e também no brincar ao faz-do-conta.

Também, no que diz respeito à higiene pessoal, quase todas as crianças foram fazendo o desfralde aquando da presença do par pedagógico, embora havia já duas meninas que já tinham feito esta transição. Quando a criança se encontrava no desfralde, de forma a ajudar esta transição, o pote acompanhava nos momentos da rotina. Neste grupo, havia apenas uma criança que ainda não tinha iniciado o desfralde, pois ainda não se encontrava preparada para o mesmo, como nos dizem Post e Hohmann (2011), “cada criança passa das fraldas para as cuecas descartáveis ao seu próprio ritmo. Como crianças que aprendem ativamente e estão ávidas de andas, os ex-bebés apresentam, regra geral, uma enorme vontade em realizarem sozinhos as tarefas envolvidas na sua higiene corporal.” (p.130).

No decorrer do estágio foi possível observar e identificar alguns interesses e necessidades deste grupo, tendo sido explorados durante as ações das mestrandas. Foram inicialmente identificadas algumas necessidades, no entanto nem todas foram ultrapassadas devido ao curto espaço de intervenção. A motricidade fina e grossa, a relação entre pares e demonstrar empatia (Post e Hohmann, 2011), foram alguns aspetos no qual a mestranda observou uma evolução significativa. A comunicação verbal, a noção precoce da quantidade e de número, e o espaço e tempo (Post e Hohmann, 2011), foram aspetos que ficaram a necessitar de uma maior continuidade após a saída da mestranda.

Por fim, no que concerne aos interesses deste grupo, estes adoravam pintura, especialmente com tintas, também gostavam bastante de ouvir histórias e explorar os livros. Para além disso, apreciavam a exploração de materiais sensoriais, principalmente aquando da introdução de novos elementos, pois era um grupo muito curioso e participativo. A música também era uma das áreas favoritas (ouvir e exploração e manipulação dos instrumentos musicais).

2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O segundo período de estágio decorreu na valência da educação pré-escolar, numa instituição, pertencente a um agrupamento localizado no concelho do Porto. Esta situa-se numa zona muito movimentada, com restauração, com transportes, zona residencial, e com uma boa acessibilidade. Toda a informação recolhida sobre a caracterização da instituição partiu do PE da instituição e Projeto Curricular do Grupo 0A (2022/20223), da observação direta e indireta e conversas informais com a educadora cooperante.

Esta instituição disponibiliza a valência da EPE e 1º ciclo do ensino básico, abrangendo na EPE, as crianças dos três até aos seis anos. O seu funcionamento tem um horário das 08h às 19h, sendo que a componente educativa vigora das 09h até 15h, fora deste tempo existe para o 1º ciclo o ATL e para a EPE as Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar(AAAF).

No que diz respeito às instalações, esta é um edifício escolar térreo, apresentando um portão principal e dois laterais. Ao entrarmos pela entrada principal da escola, equipada com um coberto, encontramos duas portas de acesso ao corredor do 1º ciclo. Neste corredor existem cinco salas de 1º ciclo e a sala (0A), sala onde a mestranda atuou, que está localizada no final do corredor do lado esquerdo, assim como um armário com produtos de limpeza e outros recursos necessários para as salas. Do lado direito do corredor a biblioteca da escola e no meio duas casas de banho (rapazes e raparigas). O corredor dá ainda acesso a um átrio com ligação para o exterior, ao corredor da EPE, ao gabinete da coordenadora, à sala da AAAF, e à cantina. Na cantina existe uma passagem para a outra parte da escola. No corredor da EPE estão os cabides das três salas (0A, 0B e 0C) (devidamente identificados), duas casas de banho uma de adultos, outra para as crianças, as duas restantes salas da EPE e a porta de acesso ao exterior.

Ao atravessar a passagem da cantina, do lado direito temos a sala dos professores com uma casa de banho e um corredor de acesso ao gabinete da

coordenadora, continuando vamos dar ao outro corredor do 1º ciclo equipado com seis salas, duas casas de banhos para as crianças e duas portas de acesso ao exterior (equipado com um coberto).

Por fim, o espaço exterior contém várias zonas verdes com várias árvores, um parque infantil (contendo uma estrutura com escorrega, baloiços, etc.), campo de futebol e ainda jogos e figuras pintadas no chão do espaço exterior, como o jogo da macaca, “zigue-zags” e outros desenhos, sendo assim um espaço rico, pois é no exterior que também a criança se desenvolve (Hohmann e Weikart, 1995). Hohmann e Weikart (1995) reforçam a importância e a qualidade que um espaço exterior pode proporcionar, dizendo “Se bem que as crianças possam brincar de forma energética num ginásio espaços, nenhum espaço de interior poderá igualar-se aos sons, cheiros, aspetos e texturas do mundo natural.” (ibidem, p.212).

Focalizando, na instituição, quanto aos recursos humanos, a equipa é constituída por quatro educadoras, três das educadoras têm uma sala e a outra apoia as outras três de acordo com redução de horários das outras educadoras. Para cada sala existe um/a assistente técnica/o e uma assistente operacional e numa das salas existe uma docente de educação especial que dá apoio a um menino com necessidades adicionais de suporte (duas vezes por semana). Para além das educadoras e das auxiliares de sala, também conta com dois docentes externos que dinamizavam a atividade curricular: Educação Física e Judo. Existem ainda duas técnicas ligadas a duas atividades de parceria com a escola (Claraboia e a Horta da Quinta do Covelo), atividades essas que se realizam de 15 em 15 dias, dentro da componente educativa, mas fora da escola.

Na instituição, cada educadora trabalha de acordo com um determinado modelo pedagógico e este varia de sala para sala.

Relativamente à missão, visão e valores do agrupamento e instituição, esta tem como missão fornecer um serviço educativo de excelência que atenda às necessidades de cada aluno, ajudando-os a se tornarem indivíduos autônomos, responsáveis, conscientes e capazes de lidar com a mudança e a incerteza. A instituição também valoriza a democracia, a cidadania, a solidariedade, a diversidade cultural e a sustentabilidade, e busca desenvolver habilidades como trabalho colaborativo,

comunicação, pensamento crítico e literacia. Quanto à sua visão é de se tornar num espaço de aprendizagem de referência que eduque para o futuro, com um ensino inclusivo, de qualidade e rigor, formando alunos para uma aprendizagem ao longo da vida. Assim pretende fomentar a cidadania democrática e empreendedora, desenvolvimento sustentável, pensamento crítico e autónomo, além de respeito integral pela identidade de cada um. Por fim, os valores que esta defende incluem responsabilidade, integridade, tolerância, dignidade, justiça, esforço, perseverança, exigência, superação, excelência, curiosidade, reflexão, empreendedorismo, cidadania, respeito, liberdade e participação. Esses valores são fundamentais para a missão e visão da instituição e são utilizados para fundamentar a prática educativa desta mesma (Projeto Educativo da Instituição da EPE,2022/2023).

A sala de atividades (sala OA) onde foi realizada a PES em EPE, sendo esta uma sala dos dois/três até aos cinco/seis anos, é organizada segundo as orientações do modelo pedagógico HighScope. Esta é ampla, com bastante luz natural tendo num dos lados da parede um correr de janelas. Possui locais de arrumação tanto para os adultos como para as crianças, uma banca de apoio à rotina da sala, um quadro e um computador com projetor, e ainda um conjunto de mesas que tanto servem para atividades como para a alimentação (lanches).

A sala de atividades em questão é composta pelas várias áreas de interesse, bem definidas e com boa visibilidade, pois “assegurar a visibilidade entre as áreas implica organizar o espaço de forma a que, quando uma criança estiver pé, possa observar os seus colegas em atividades noutras áreas, e significa também que os adultos possam rapidamente localizar cada criança.” (Hohmann e Weikart, 1995, p.170).

Áreas visíveis na sala:

- Área da Arte, na qual esta tem uma zona de pintura, onde se pode encontrar um cavalete, tintas, pinceis e folhas e uma zona de “construções artísticas” onde tem um armário, com folhas, materiais reciclados (cartão, plástico, revistas) e outros materiais (cola, fio, rafia, algodão, missangas, olhos, etc.). Em cima do armário estão arrumados os materiais de desenho como lápis de cera, lápis e canetas.

- Área do faz-de-conta, possui um suporte de cabides para roupas (neste momento apenas tem um vestido de princesa), uma mesa com bancos, uma mini-cozinha, um marco de correio, um cesto de arrumação com alguns adereços, um colchão, dois mini sofás e uma estante com gavetas com adereços (perucas, carteiras, sapatos de mulher, etc.).

- Área da biblioteca, da escrita e da expressão musical, apesar de distintas, partilham o mesmo espaço. Na biblioteca existe uma estante com uma grande variedade de livros, um sofá e um computador, que está na mesa da área da escrita onde têm esferográficas, lápis grafite, cartões de letras, cartões com os nomes de cada criança e umas placas de metal com letras magnéticas. Na expressão musical, ainda na mesma mesa, tem um leitor de CD e uns fones para ouvirem música.

-Área das ciências, esta contém uma banca com vários materiais para exploração, desde lupas, imanes, balança, cartões de animais, óculos, goblés e ainda materiais naturais como sementes variadas, pequenas rochas, pinhas, entre outros.

-Área dos jogos, onde temos uma grande prateleira, com jogos de matemática, jogos de construção, puzzles, entre outros.

Para além das áreas, existem cordas e painéis nas paredes para exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças. E ainda, duas paredes com quadros organizativos, desde: Mapa de presenças, Quadro de registo dos aniversários e de idade de cada criança, Mapa de “Quero Mostrar, Contar, Escrever”, Diário de Grupo, Mapa de tarefas (Responsáveis do dia) e o Mapa do Plano do dia.

Hohmann e Weikart (1995) referem que a rotina HighScope responde a questões comuns das crianças: “O que vamos fazer? O que vamos fazer a seguir? Quando vamos para o recreio?”; estas perguntas oferecem um conhecimento de todo o seguimento do dia e ainda ajuda o adulto a organizar-se de forma a proporcionar aprendizagens significativas. Logo, a rotina da sala era previsível, mas também flexível, como podemos observar os momentos habituais como o acolhimento, os momentos de refeição (almoço e lanche) e os tempos de partida e chegada. Contudo, era moldável e adaptável aos interesses, necessidades, e por vezes até mesmo da própria meteorologia.

A rotina é inspirada no modelo de HighScope, e estabelece-se da seguinte forma: 1) Acolhimento- Marcação das presenças, canção dos bons dias e “Quero mostrar, contar, escrever”; 2) Tempo de transição suave; 3) Tempo de grande grupo- “Ouvir o orelhudo”; 4) Lanche; 5) Tempo de recreio; 6) Tempo de Planear-fazer-rever (“Escolher os trabalhos”); 7) Cuidados Corporais; 8) Almoço; 9) Tempo de grande grupo (leitura de uma história); 10) Tempo de pequeno e grande grupo- Atividade proposta pelo educador; 11) Tempo de grande grupo- revisão do dia; 12) Tempo de partida (Hohmann e Weikart, 1995).

No que diz respeito à caracterização do grupo, este é composto por 25 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Relativamente às idades, existe três de três anos, três de quatro anos, 14 de cinco anos e cinco de seis anos, ou seja, é um grupo heterogéneo, pois a “existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24).

Com os processos de observação e de acordo com o projeto curricular (Projeto Curricular do Grupo OA, 2022/2023), as crianças demonstram ser carinhosas, meigas, interessadas, participativas (na sua grande maioria), bastantes recetivas e curiosas face a novas propostas e muito autónomas. São bastante comunicativos e apresentam uma boa interação com a educadora e com outros adultos. Quanto às relações entre eles, estes na sua grande maioria, e na maior parte do tempo, apresentam uma boa relação de entreajuda e tolerância, especialmente com os meninos mais novos, no entanto às vezes surgem conflitos, sendo este um dos aspetos a trabalhar. O grupo conhece bem a rotina diária, até uma das crianças que entrou mais tarde aprendeu rapidamente os momentos da rotina, nomeadamente a sucessão de cada momento e o que fazer em cada momento. No que diz respeito às regras da sala, estes conhecem o seu significado, participaram na sua elaboração, sendo por vezes necessário reforçá-las.

No que concerne aos interesses, verifica-se uma grande motivação por atividades ligadas às artes visuais, particularmente na expressão plástica, nos trabalhos de desenho, pintura e de construção. Também há um grande interesse na área da biblioteca, é fantástico o interesse que demonstram em folhear os livros e a fazer de

conta que os estão a ler, também gostam muito de ouvir histórias e de histórias repetidas. A área do faz-de-conta é também um espaço predileto de alguns.

Quanto às necessidades, estas incidem sobre no desenvolvimento da linguagem oral, principalmente com um grupo específico de crianças que apresentam problemas auditivos e fonéticos. Também existe dificuldades a nível da autorregulação e das relações entre pares. Por fim uma das grandes dificuldades do grupo em geral é a motricidade fina (o movimento em pinça, recorte, etc.).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Na educação de infância, o educador durante todo o seu percurso, e na sua ação educativa depara-se com novos desafios, mudanças e obstáculos, e nós como educadores cabe-nos a tarefa de ultrapassar estas situações e procurar constantemente melhorar a nossa prática. Portanto e como forma de solucionar estas questões ou de querer melhorar, o educador deve usar uma metodologia investigativa, pois como Máximo-Esteves (2008) nos diz: “ O conhecimento profissional prático é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto à mudança.” (p.8).

Assim, surge a metodologia de investigação-ação, como de acordo com Máximo-Esteves (2008), definir totalmente esse conceito é algo difícil. No entanto, este apresenta-nos uma das definições mais citadas de Elliot (1991), quando nos diz: “ Podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre.” (p.69). Também Kemmis (1988, p. 42) no diz que “A investigação-ação é uma forma de investigação realizado pelos praticantes das suas próprias práticas.” (citado por Gómez et al., 1999, p.52 tradução própria). A metodologia de investigação-ação também é caracterizada como “um processo dinâmico, interativo e aberto”, (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) que funciona como um ciclo no qual vem colmatar dificuldades e promover uma educação de melhor qualidade.

Assim sendo, ao longo do estágio a mestranda teve a oportunidade de usar a metodologia de investigação-ação, incorporando as suas várias fases que envolvem o processo cíclico de observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação (Coutinho et al., 2009).

Estas fases, podemos igualmente encontrar nas OCEPE, pois é com estas que realmente a educadora tem a “intencionalidade educativa”, sendo que esta “caracteriza a sua intervenção profissional” (Silva et al., 2016, p.13).

A observação “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). A observação faz-se através dum contacto direto com o contexto (Máximo-Esteves, 2008). E também nos permite conhecer os interesses, necessidades, temperamentos das crianças, entre outras coisas. A observação é um processo contínuo e necessário ao longo da prática educativa de modo a compreender as evoluções das crianças e o ponto de partida para uma ação enriquecida. Mas como preconizado pelas OCEPE, a observação não pode limitar-se a isso, pois esta impõe “um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (Silva et al., 2016, p.13). Portanto, para além desta, existem outros instrumentos, tais como: Notas de campo, diários, fotografias e vídeos, entrevistas e questionários.

No que diz respeito à utilização dos vários instrumentos de registo, a mestranda, recorreu a alguns destes, como o diário, no qual este caracteriza-se por ser um conjunto de registos descritivos e reflexivos que ocorre durante o dia (Máximo-esteves, 2008), este também nos diz que “O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador.” (Máximo-esteves, 2008, p.85). Também, a mestranda serviu-se do suporte de fotografias e vídeos, este surgiu da facilidade das novas tecnologias, sendo que estas servem para reflexão e análise e por vezes para acompanhar alguma informação (Máximo-esteves, 2008). Para além destes instrumentos, a mestranda também utilizou instrumentos pedagógicos de observação, nomeadamente a escala de observação do bem-estar e Envolvimento da criança de Laevers et al. (2005), esta contém duas tabelas, uma para observar o bem-estar da

criança e outra para observar o envolvimento da criança. As tabelas estão organizadas em cinco níveis de 1 a 5, onde cada nível está associado respetivamente a um bem-estar: Muito Baixo, Baixo, Moderado, Elevado e Muito elevado, dentro de cada nível existem sinais e comportamentos, de forma que o adulto possa posicionar a criança no nível certo. Este instrumento foi explorado nos seminários da PES em creche, como depois tanto no estágio na valência de creche, como em EPE, esta ferramenta foi acompanhando a mestranda de forma que esta pudesse perceber e refletir se as suas práticas estavam a ser significativas para a criança.

Esta primeira fase de observação, tal como já foi mencionado, permite-nos conhecer o nosso grupo, que por sua vez, nos leva à fase seguinte, a planificação. Assim, planificar “implica que o(a) educador(a) reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p.15). Com os vários dados recolhidos, foi possível elaborar as planificações. Estas eram feitas numa grelha que realçava necessidades, interesses, aprendizagens, objetivos, rotinas, decisões pedagógicas e organização do espaço, grupo e materiais.

Seguindo as fases da investigação-ação, depois de planificar vem a ação. Esta consiste em colocar em prática o que foi previamente definido na planificação. Posteriormente o educador é desafiado a questionar-se se o que aconteceu na ação coincidiu com o que foi proposto na planificação, ou seja, se os objetivos traçados para aquela planificação foram conseguidos (Silva et al., 2016).

A etapa seguinte, desta metodologia é a reflexão, nesta a mestranda utilizou o diário de bordo, reflexões orais com formadores e pares ao longo do estágio e as narrativas reflexivas. As narrativas reflexivas foram um ponto importante e necessário para a mestranda que ajudaram a “(...) identificar problemas ou dificuldades na sua prática educativa, investigá-los, refletir sobre os mesmos e, com base na reflexão, propor ações de intervenção, compreensão e possível melhoria das práticas (...)” (Latorre, 2005, p. 12; tradução própria).

A última fase da metodologia de investigação-ação é a avaliação, esta indissociada à reflexão, pois como aponta Schön (2000), os educadores devem avaliar e refletir não apenas sobre os resultados das ações do problema investigado, mas

também sobre toda a sua própria prática. Esta avaliação deve ser baseada na observação, direta e indireta e na documentação pedagógica, com fotografias, vídeos e registros escritos. Tais avaliações foram realizadas ao longo da prática durante reflexões antes, durante e após a ação (Schön, 2000). Ainda, foi preenchida uma grelha de autoavaliação com vários parâmetros no fim das PES. Para além disso, o educador também tem o manual de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, que permite avaliar a qualidade da interação adulto-criança. Laevers et al. (2005) elaboraram uma grelha de forma que o adulto possa observar os seus comportamentos ou os de terceiros, no qual apelidou de Escala de Empenhamento do Adulto no qual esta se divide em três categorias: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia (Bertram & Pascal, 2009). Este instrumento acompanhou a prática da mestranda de forma que esta pudesse melhorar as suas interações e ações com as crianças.

A metodologia de investigação-ação traz uma dimensão ética para a educação, referindo-se não apenas à responsabilidade dos educadores na criação de crianças como futuros cidadãos ativos e responsáveis, mas também no compromisso do seu desenvolvimento profissional (Fonseca, 2013). Mas para isso, é preciso definir ética, Moita (2021) refere originalmente significava onde se guardava os bens valiosos ou lugar seguro. Mais tarde, Moita (2021) veio a definir: “Assim, de lugar para as coisas valiosas como a etimologia aponta, a ética tornou-se locus da interioridade-o lugar por excelência das decisões pessoais que fundamentam e conferem sentido ao agir” (p. 7).

Assim a Associação dos Profissionais da Educação Infantil (APEI), 2011, elenca alguns princípios para auxiliar a busca ética dos profissionais da educação infantil, no qual a mestranda pode adotar: **Competência** no que diz respeito aos conhecimentos teórico e práticos da profissão, tendo noção do seu constante desenvolvimento, em que a mestranda ao longo do estágio foi sempre conciliando os conhecimentos teóricos nas suas práticas e refletindo com ela; **Responsabilidade** relativamente a ser dinâmico a "responder" com a maior precisão possível em benefício dos outros e exigindo uma ação cuidadosa, assim a mestranda tentou procurar estratégias de forma a sua resposta ser criativa, como por exemplo o uso de fantoches na interação com as crianças (tanto na creche como na educação pré-escolar); **Integridade** no que concerne à busca de um conjunto de qualidades pessoais

que se manifestam em um comportamento honesto, justo e coerente; **Respeito** como requisito subjetivo para o reconhecimento, defesa e sustentação da dignidade interior e inalienável da pessoa humana. Este dois parâmetros a mestranda sempre tentou respeitar os dois contextos de estágio, mantendo uma conduta ética.

Para além destes quatro princípios que o educador se compromete numa busca por uma educação com ética, existe modos específicos em diferentes domínios: No compromisso com as crianças, com as famílias, com a comunidade e com a sociedade. No compromisso com as crianças, o educador deve respeitar cada criança independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, necessidades educativas especiais e da sua condição socioeconómicas, neste ponto de modo a mestranda conseguir respeitar cada criança, esta procurou conhecer o seu grupo e seu contexto socioeconómico e familiar. Quanto à "relação educativa", é fundamental manter um delicado equilíbrio entre a gestão "aproximada" e a "distanciada", respeitando a singularidade, as emoções e as capacidades de cada criança e promovendo a sua autossuficiência, sem nunca esquecer de proporcionar a aprendizagem e socialização com as restantes crianças, adultos e comunidade, neste a mestranda sempre tentou equilibrar a estimulação versus a autonomia, no qual ainda é um trabalho em construção. No que diz respeito às crianças, é imperativo que os educadores protejam a sua privacidade e mantenham o sigilo profissional, neste a educadora estagiária, respeitou sempre a privacidade das crianças junto da educadora cooperante e o sigilo da identidade da criança, em todos os trabalhos da faculdade, tendo sempre em conta a compreensão completa das leis de proteção à criança (APEI, 2011).

No compromisso com as famílias, o educador deve honrar a estrutura familiar e suas capacidades educacionais enquanto colabora com eles. É responsabilidade do educador garantir que as crianças percebam uma conexão entre a família e a instituição no processo educacional. Assim, a mestranda tentou sempre organizar colaborações com os pais no seu decorrer do estágio, como por exemplo na creche com o pedido de livros para área da biblioteca, e como na educação pré-escolar a participação no projeto dos pássaros (APEI, 2011).

Quanto ao compromisso com a comunidade, o educador deve se esforçar para estabelecer relações de cooperação com várias organizações educacionais dentro

da comunidade, buscando oportunidades de colaboração. Também é essencial ter um profundo conhecimento e valorização das tradições e costumes da comunidade em que a instituição está inserida, nesta na creche foi mais difícil de concretizar, mas na educação pré-escolar, a mestrandanda comprometeu-se a melhorar, tendo já enquadrado melhor as crianças com a comunidade, como foi no projeto dos pássaros em que fomos à loja dos animais pedir ajuda (APEI, 2011).

Por fim, quanto ao compromisso com a sociedade, enquanto cidadãos, espera-se que os profissionais da educação infantil atuem com responsabilidade, mantenham-se informados sobre as políticas públicas educacionais e lutem por uma educação de qualidade e práticas de equidade social. Isso exige um compromisso consistente com a sociedade, tomada de decisão informada e disposição para defender mudanças positivas. Também o educador deve reconhecer o papel social crucial dos profissionais da educação infantil e trabalhar para melhorar as condições estruturais que garantam sua dignidade. Neste aspecto a mestrandanda, tentou sempre manter-se informado e reconhecer o seu papel, tentando sempre melhorar (APEI, 2011).

Concluindo, o uso desta metodologia foi bastante enriquecedor no desenvolvimento profissional da mestrandanda, tendo contribuído para um aprofundamento de conhecimentos e da sua capacidade reflexiva, portanto, a investigação-ação é um “(...) instrumento valioso para a reconstrução das práticas (...)” (Kemmis & McTaggart, 1988, citado por Latorre, 2005, p. 27; tradução própria).

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

O terceiro e último capítulo deste Relatório de Estágio incide nas ações pedagógicas da mestranda, desenvolvidas em creche e EPE, nomeadamente na seleção de algumas ações e atividades descrevendo-as e analisando-as, tanto a nível da análise reflexiva de resultados e efeitos da ação para o bem-estar e aprendizagem da criança, como o desenvolvimento profissional da mestranda. Estando esta, num constante processo de formação contínua, a mestranda irá descrever o seu percurso evolutivo e os processos que apoiaram esta evolução. É importante salientar que as ações e atividades descritas são baseadas e sustentadas em referentes teóricos e legais da Educação de Infância.

O capítulo está dividido em três subcapítulos, sendo o primeiro referente às ações desenvolvidas na PES em creche, o segundo as ações desenvolvidas na PES em EPE e o terceiro, as ações transversais aos dois contextos de estágio.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE CRECHE

Como referido no capítulo I, os bebés e crianças até aos três anos de idade, usam o corpo em colaboração com os sentidos, pois é através destes que eles constroem o seu conhecimento (Post e Hohmann, 2011), assim as atividades desenvolvidas pela mestranda, basearam-se à volta da exploração sensorial, tendo sempre em conta os interesses e necessidades do grupo.

ATIVIDADE “PERCURSO SENSORIAL”

Logo no início da prática educativa, uma das primeiras atividades propostas pela mestranda, partiu de uma atividade sensorial, que permitiu conhecer melhor o grupo. A atividade designada “Percurso Sensorial”, consistiu na distribuição de vários

postos pelo espaço: um posto com a “caixa das cores”, onde continha uma caixa com vários “buracos” pintados à volta com uma determinada cor e uma caixa com bolas de várias cores, na qual o objetivo proposto seria colocar a bola no buraco com a cor correspondente. Ainda neste posto, havia a “Caixa de Puxar”, esta composta por uma caixa com uns fios atravessados com pegas de cada um dos lados, para as crianças puxarem; O seguinte posto, era formado por um “tapete sensorial”, um tapete com quadrados, onde cada quadrado era composto por diferentes materiais, desde arroz, algodão, prata de cozinha, cartolinas e fitas de Natal, onde as crianças caminharam e sentiram com os pés as diferentes texturas; Outro posto era os “sacos sensoriais”, composto por três sacos vedados com materiais no interior: um com água e brinquedos, outro com tinta e outro com gel de barbear e corante alimentar verde. Neste posto as crianças exploraram os diferentes sacos com as mãos; O penúltimo posto continha duas atividades, ambas para a exploração com as mãos: o “Quadro das Texturas mistas”- um pedaço de cartão com várias “texturas” (tampas de garrafa, esponja, meia com arroz, goma EVA, prata da cozinha e parte interior do cartão), e uma cuvette com duas garrafas, uma com água fria e outra com água quente; O último posto era a “teia”, consistiu num “emaranhado” de fios que ligavam duas cadeiras, onde as crianças passaram pelo meio dos fios, explorando dessa forma a expressão motora.

Como já foi referido, o principal foco desta atividade foi a exploração sensorial, no entanto podemos realçar outros objetivos, como as relações entre pares, e o desenvolvimento da motricidade fina e grossa. O papel da educadora estagiária foi essencialmente de observadora e apoiante, quando havia necessidade, dando completa autonomia e controlo à criança sobre a atividade. Para além disso a mestranda teve o papel de organizadora do ambiente educativo ao preparar o espaço, os materiais e o grupo de forma a dar início a atividade, deixando depois a criança liderar.

Esta atividade foi muito significativa, tanto para a mestranda, como para o grupo. Relativamente às crianças foi possível observar várias aprendizagens, comportamentos pertinentes e partilhas. Um dos comportamentos pertinentes, foi a

VL que no posto da teia, reinventou a “proposta”, ou seja, para dar estabilidade às cadeiras que serviam de suporte aos fios, a mestranda colocou uns blocos de colchão, então a VL entrava na teia e saía pelo lado da cadeira onde estava o colchão, repetindo várias vezes esta brincadeira. Por vezes a nossa mente é limitada e cria uma atividade ou objeto com uma só finalidade, mas a criança “é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar de jogar [...]” (Malaguzzi, 1997). Esta foi uma das maiores aprendizagens da mestranda nesta atividade, porque no momento que a criança estava a fazer aquilo, a mestranda ficou surpreendida por ela não estar a fazer da forma idealizada, mas ao refletir sobre a ação percebeu que deveria estar mais atenta a outras possibilidades e valorizando o facto de VL descobrir uma outra forma de ultrapassar o desafio, envolvendo-se na experiência-chave de Highscope, “resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar” (Post e Hohmann, 2011), para além do objetivo principal que é o “movimentar o corpo todo”. Outra situação semelhante foi a F, que ao brincar com a “Caixa das Cores”, encarou este desafio como uma peça de roupa, no qual tentou enfiar os braços nos buracos, andando com a caixa pelo espaço.

Um outro incidente crítico observado foi aquando da exploração do saco sensorial com gel de barbear a LE pegou nele levando-o para o outro posto com a cuvette com as garrafas, experimentando os dois e interagindo com a VR que se encontrava nesse posto, como podemos observar na imagem 1. Segundo a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005), a nível do bem-estar a LE apresentava o nível cinco, pois esta sentia-se feliz e bem-disposta, estando sempre a sorrir no momento deste episódio. Ainda, a criança apresentava-se relaxada, com abertura ao ambiente, de tal forma que o alterou, e demonstrava vivacidade. Quanto ao envolvimento este encontrava-se no nível quatro, pois embora a criança apresentasse sinais claros de envolvimento, onde a criança em geral encontrava-se absorvida pela atividade, existindo uma concentração real, mas a sua atenção por vezes era desviada. Já F, teve a mesma atitude, pegou no “Quadro das Texturas” e levou-o para o posto dos sacos sensoriais, esta colocou uma mão no saco e outra no quadro, comparando as sensações, interagindo com a LA. Segundo a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005), a F a

nível de bem-estar apresentava o nível quatro, pois embora apresentasse sinais de satisfação, não eram com o mesmo grau de intensidade. Já a nível do envolvimento apresentava o mesmo da LE, o nível quatro. Esta atitude de ambas deixou a mestranda a pensar se a organização dos postos teria sido a mais correta, daí a necessidade de a criança reorganizar, ou se a criança estaria a reorganizar de forma a interagir com o par, de qualquer das formas só mostrou à mestranda a importância de observar e analisar as práticas. Nestes dois episódios também foi possível observar várias experiências-chaves envolvidas, desde: “Fazer coisas por si próprio” (desenvolver o sentido de si próprio); “Criar relações com os pares” (relações sociais); “Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos e nariz”; “Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes” (aprendendo sobre o mundo físico explorando objetos); “Explorar e reparar na localização dos objetos” (desenvolver a compreensão de espaços). Assim, a mestranda, com este incidente crítico, pode concluir que o adulto deve organizar o espaço de forma que a criança se oriente, mas a partir desse momento, o adulto deve dar liberdade à criança para explorar e, se quiser, reorganizar o espaço. Muitas vezes, o adulto só vê um caminho, mas a criança vê infinitas maneiras, por isso deve haver flexibilidade no espaço e de transparecer isso à criança. Assim, após refletir após a ação, a educadora estagiária concluiu que a atividade estava bem organizada, pois possibilitou existir alterações por parte do grupo, podendo refletir sobre elas.

Por fim e como podemos constatar com estas aprendizagens, embora esteja presente a presença de plástico, esta atividade foi significativa para o grupo. Neste caso as garrafas de plástico ajudaram na exploração, pois se substituíssemos a garrafa de plástico, por exemplo de metal, tanto o quente como o frio ficariam mais intensos, podendo as crianças queimarem-se. Já quanto ao saco sensorial, este foi feito dentro de um saco “zipper”, por dois motivos: pela falta de existência de material que contivesse o gel de barbear e também como esta foi uma das primeiras atividades a ser apresentadas ao grupo e de forma a não deixar a criança desconfortável ao toque direto no produto, a mestranda optou por este modo, transmitindo na mesma a sensação de macio ao toque.



Figura 1- LE e explorar com VR a cuvete das garrafas

Para além disso, foi possível observar várias crianças numa exploração mais profunda, com níveis de envolvimento elevados, devido à sua grande concentração e persistência nessa exploração, um dos incidentes observados foi de a LE e a LA, que estavam bastante envolvidas, realizando uma exploração conjunta no saco sensorial da água com brinquedos. Estas, segundo a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005), a nível do bem-estar tanto uma como a outra, apresentavam o nível cinco (Muito Elevado), pois estas sentiam-se felizes e bem-dispostas, estando a sorrir, demonstravam vivacidade, reagindo energeticamente e apresentavam-se relaxadas, sem sinais de stress, sendo que a LA até murmurava, fazendo sons de bem-estar e a LE ria-se. Quanto ao nível do envolvimento, as duas crianças encontravam-se em patamares diferentes, sendo que a LE se encontrava no nível cinco (Muito Elevado), pois realizava a atividade totalmente absorvida, sem ser possível distrair a criança e estava atenta a todos os detalhes. Já a LA apesar de se encontrar absorvida na atividade e existir uma concentração, por vezes esta era desviada, olhando para trás. No entanto, a criança sentia-se desafiada e estava entusiasmada, tanto que passou a explorar o saco durante um grande período, assim sendo, a LA encontrava-se no nível 4 de envolvimento (Elevado). Para além destas duas crianças foi possível observar que outros elementos do grupo também permaneceram muito tempo num determinado elemento, explorando ao detalhe, como foi o caso da

VT no quadro das texturas e a F na caixa das cores, enquanto outras crianças andavam sempre a rodar aproveitando um bocado de todos os postos como VR e a C.

Para além disto, a mestranda salienta que, logo desde o início, as crianças exploraram as várias sensações sem medos, apreciando bastante a exploração sensorial. Foi com esta atividade que foi possível analisar algumas preferências de sensações, capacidades, como os conhecimentos da cores e associação da bola à cor do buraco, e também pode perceber que era um interesse do grupo. Ainda relativamente, à exploração sensorial, a mestranda constatou que era uma necessidade no sentido que nestas idades precoces a criança aprende com o corpo e com os seus vários sentidos (Araújo, 2018), portanto tornou-se fundamental desenvolver atividades sensoriais.

É ainda de destacar, que após a realização da atividade, e o facto de ter sido tão significativa para as crianças, a conselho da educadora cooperante, a mestranda juntamente com a seu par de formação colocaram o quadro das texturas, algumas placas do tapete e alguns sacos sensoriais, afixados no armário da sala (ao nível das crianças) de forma que as crianças pudessem continuar a sua exploração na sala.

Ainda sobre o desenvolvimento profissional da mestranda, esta considera que foi uma atividade riquíssima, que possibilitou compreender que um objeto pode ter mais do que uma finalidade, daí a importância de deixarmos a criança explorar sem limitações ou comentários. Uma dificuldade sentida foi manter o papel de observadora, não intervindo, nem ajudando, mas refletindo e pensando no que ia observando. Foi possível ver as crianças a usar a sua imaginação, resolver problemas por si próprios, interagir com os pares, todas essas aprendizagens podiam estar comprometidas se a mestranda tivesse intervindo. Assim, compreende-se que, por vezes, a melhor forma de organizar uma atividade é fomentar a liberdade e autonomia da criança. Neste caso, inicialmente a atividade estava organizada por pequenos grupos em cada posto rotativamente, mas ao refletir na ação em conjunto com a



Figura 2-D a explorar os elementos afixados

equipa educativa, a organização do grupo foi alterada, incentivando a exploração livre dos materiais.

CESTO DOS TESOUROS - “CESTO DA CULINÁRIA”

No decorrer da prática, várias atividades foram planejadas e realizadas, priorizando sempre as necessidades e interesses do grupo de crianças, uma dessas e indo ao encontro do interesse pela culinária e pela exploração sensorial, o par pedagógico pensou em fazer uma receita de culinária, mas antes dessa atividade, fizeram uma atividade introdutória - o Cesto dos Tesouros³, que foi apelidada de “Cesto da Culinária”, como uma apresentação/exploração do tema. De salientar que esta proposta foi a pedido da supervisora institucional, no entanto enquadrou-se muito bem no grupo de crianças.

De acordo com Goldschmied e Jackson (2000), o Cesto dos Tesouros é uma atividade que potencia bastante a exploração sensorial e a concentração da criança, nomeadamente pela curiosidade da variedade de materiais e sensações e pela necessidade que a criança tem em tudo o que é novidade. Embora as autoras defendam que o Cesto dos Tesouros deve ser introduzido a crianças que ainda não adquiriram a marcha, o cesto resultou bem, mesmo o grupo sabendo andar. Isso ocorreu porque os diversos objetos do cesto capturaram sua atenção de forma significativa, mantendo-os concentrados e envolvidos na exploração, além de ter promovido aprendizagens.

Relativamente ao “Cesto da Culinária”, como já foi anteriormente mencionado, adveio de interesses e da necessidade da presença da exploração sensorial e desenvolvimento da motricidade fina. Assim de forma a introduzir a receita culinária, a mestranda, em conjunto com a díade, selecionou vários utensílios de culinária e dois ingredientes, farinha e o açúcar (ingredientes que foram usados posteriormente na receita) fechados nuns potes e colocados no cesto. Assim, o cesto continha os seguintes utensílios de cozinha: panelas, copos de medida, recipientes,

³ Cesto dos Tesouros é uma das propostas de Elinor Goldschmied na sua proposta pedagógica para a creche (Goldschmied & Jackson, 2007).

colheres (de diferentes tamanhos e formatos), pinças, espátulas, coador. Estes utensílios eram de metal, exceto as colheres de pau e uma das espátulas que eram de madeira. Estes foram pensados, tendo em conta os critérios de Goldschmied, que nos alerta na escolha dos materiais/objetos para serem naturais e de diferentes tipos (madeira, metal, cartão, papel, etc.) (Goldschmied e Jackson, 2000). As autoras mencionam ainda que os materiais devem apresentar uma grande variedade nas suas características: tamanho, forma, pesos, etc. (Goldschmied e Jackson, 2000) e ainda, não contendo nada de plástico, com o objetivo de “ultrapassar a uniformidade e a limitação ao nível da estimulação sensorial dos objetos plásticos” (Araújo, 2018, p.153).

Quanto à atividade, esta foi realizada em grande grupo e no polivalente, por ser um espaço amplo e livre, possibilitando uma melhor comunicação e uma interação entre todas as crianças. Embora Goldschmied valorize o pequeno grupo, como esta atividade foi feita com um grupo que já adquiriu a marcha, a mestranda achou pertinente a interação em grande grupo, observando as interações entre pares. Para além disso, como as crianças já caminhavam, a mobilidade não seria um fator impeditivo de exploração, pois as crianças podem levar os objetos e explorar livremente onde quiserem, como foi observado em algumas crianças, por exemplo a F, que pegou em alguns objetos do cesto e foi sentar-se onde quis (episódio que será relatado posteriormente).

Goldschmied refere que o adulto não deve intervir, sugestão que se demonstrou difícil de seguir desde o início da atividade. Quando a mestranda pousou o cesto, as crianças permaneceram quietas, apenas olhando, como se estivessem à espera de um sinal. A mestranda esquecendo a recomendação de Goldschmied e Jackson, disse às crianças “podem brincar”, mas como as próprias autoras admitem não ser uma tarefa fácil: “talvez uma das coisas que o adulto possa achar difícil, em um primeiro momento, é não intervir...” (Goldschmied e Jackson, 2000, p.118). Mas a partir daquele momento, começou a tornar-se mais fácil de não interferir e apenas observar, mas considera-se que, em algumas situações era necessário um grande controle.

Logo nos primeiros momentos da atividade do Cesto, a mestranda pôde observar um dos pontos de Goldschmied, nomeadamente as tomadas de decisões, quando as crianças começaram a pegar, explorar, a escolher os objetos que mais os atraíam, ou os preferidos, caso já os conheçam. Esta capacidade desenvolvida desde cedo, ajudará no futuro a serem capazes de tomar decisões mais facilmente (Goldschmied e Jackson, 2000). Uma das aprendizagens que foi desenvolvida foi a relação entre pares, característica mencionada por Goldschmied acerca do Cesto dos Tesouros, a qual foi visível ao longo da atividade. Logo nos primeiros minutos de exploração, foi possível observar a VL, que começou de imediato a explorar e a convidar o A para se juntar a ela, pois este se encontrava de pé a observar (sendo este a criança mais nova do grupo), dando-lhe uma colher para ele também começar a explorar. Este foi um momento de desenvolvimento de uma das experiência-chave das relações sociais: Criar relações entre pares (Post e Hohmann, 2011), onde assistimos a um episódio de interação da VL pelo A. Durante a atividade foi, também, possível observar que as crianças formaram grupos por sua iniciativa, para em conjunto explorarem e, foi ainda possível observar as suas preferências entre pares, sendo uma das experiência-chaves: criar relações entre pares (Post e Hohmann, 2011), no entanto, para além dos grupos havia uma menina que andava a explorar sozinha.

Outro momento significativo e bastante valioso para a criança em questão (criança com problemas auditivos), foi a F que usou os materiais da cozinha para explorar o som. A mestranda nas suas observações diárias desta criança, constatou que esta não ouve todos os sons e por vezes nem o que o adulto lhe dizia. A mestranda reparou neste episódio, quando esta



Figura 3- F a explorar os sons

começou a ouvir um tilintar, a F tinha pegado numa colher e numa espátula e batia, fazendo um compasso para ouvir o som até ao fim, repetindo este processo. Depois bateu com a espátula na tampa da panela, no chão, entre outros objetos, explorando

os diferentes sons. Para além da curiosidade natural da criança na exploração, esta menina devido ao facto dos seus problemas auditivos e como o metal tem um som mais forte, esta estava a conseguir ouvir, produzindo-lhe satisfação (a criança encontrava-se a sorrir e por vezes dava gargalhadas). Assim, neste significativo episódio a F explorou vários parâmetros das experiências-chave (Post e Hohmann, 2011), desde: fazer coisas por si próprio (Sentido de si próprio), explorar sons (Música), experimentar “mais” (Noção precoce de quantidade e de Número) e Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa efeito (Tempo).

Outra experiência-chave (Post e Hohmann, 2011) muito observada no grupo em geral, foi a Representação criativa, o imitar e brincar ao “faz de conta”, quando as crianças pegavam nas colheres e levavam à boca, fingindo que estavam a comer algo. Aquando da descoberta das panelas, começavam a mexer com utensílios (colheres, espátulas) a fingir que estavam a pôr coisas lá dentro e mexendo. Este episódio foi reparado, enquanto ainda não tinham encontrado os ingredientes.

Por fim, outro episódio rico em aprendizagens e melhoria de uma grande necessidade da criança em específico, nomeadamente “Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar” (Post e Hohmann, 2011), foi o G, este foi um dos meninos que não se chegou ao cesto e permaneceu sentado no mesmo sítio, sendo que os objetos é que foram chegando até ele, através do que as outras crianças iam pousando no chão perto dele. No decorrer da chegada dos objetos, uma tampa é trazida e, em seguida, a LE coloca num pote ao lado de G. Rapidamente, o G pega no pote e tenta colocar a tampa nele usando apenas uma mão, porém sem sucesso. Em seguida, ele tenta novamente usando as duas mãos, aplicando força para fixar a tampa. Passado algum tempo, o G começa a ficar frustrado, tentando colocar a tampa de lado e enfiar a tampa dentro do pote, mas também sem sucesso, levando a desistir, pousando a tampa. Como não conseguiu colocar a tampa, colocou uma colher grande dentro do pote, acabando depois por largar o pote. Entretanto, a tampa do pote em questão, chega ao colega do lado (D), que também vê o pote e começa a brincar, aí o G repara numa nova tampa e no pote e pega em ambos. Primeiramente pega no pote de lado e tenta pôr a tampa, mas como a tampa é só de encostar, caía com a gravidade,

todavia reparou que encaixava então pousou o pote no chão e colocou a tampa. Quando viu que encaixou começou a desencaixar e encaixar repetidamente, demonstrando satisfação. Neste episódio foi possível observar várias experiências-chave, tais como: no sentido de si próprio: Expressar iniciativa, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar (esta experiência já estava sinalizada como uma dificuldade deste menino, no qual neste dia demonstrou melhorias, tal como, a de fazer coisas por si próprio); Movimento: Movimentar parte do corpo; Explorar Objetos: Explorar objetos com as mãos, pés boca, olhos, ouvidos e nariz e Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais e diferentes; Espaço: Desmontar coisas e juntá-las de novo (Post e Hohmann, 2011).

Concluindo, relativamente ao desenvolvimento profissional da mestrandas, como já mencionado, esta refere a dificuldade em o adulto não intervir, fraquejando no início, e tentada em intervir em várias situações, como por exemplo a MC, uma menina que tinha entrado recentemente, e estava apenas a observar o cesto. Neste episódio a mestrandas estava com vontade de a apoiar a sentir-se mais à vontade, mas respeitando a atitude a manter a proposta das autoras Goldschmied e Jackson do cesto dos tesouros, deu-lhe tempo e no fim acabou por explorar o cesto. Outro episódio que também a mestrandas ficou com vontade de intervir foi no episódio do G, no qual a vontade era de ir dar-lhe a tampa correta ou mesmo dizer-lhe que aquela não era a tampa, mas refletindo e pensando sobre o momento, se a mestrandas tivesse feito isso, ele não teria melhorado, nem teria feito tantas aprendizagens.

O facto de a mestrandas não poder intervir permitiu que esta desenvolvesse a sua capacidade de observação, pois conseguiu estar mais atenta aos detalhes e consequentemente analisar com mais eficácia as situações.

ATIVIDADE “MASSA COLORIDA”

Uma das atividades desenvolvidas pela mestrandas na creche, e que considera pertinente apresentar no presente relatório de estágio foi a “Massa Colorida”. Esta atividade consistiu numa exploração sensorial com massa de esparguete cozida com corantes alimentares de várias cores: azul, verde, amarelo e

vermelho. Como já foi mencionado, esta atividade teve como objetivo principal a exploração sensorial, mas também a exploração das cores, devido a um interesse do grupo. A atividade foi realizada em grande grupo, na mesa da sala, sendo que a massa foi colocada diretamente na mesa. O papel da mestranda, nesta atividade, foi o de observadora, no entanto interagindo com eles quando estes pediam ou quando necessário.

Embora pareça uma atividade simples, a mestranda conseguiu observar e testemunhar várias aprendizagens, desde interações (partilha e empatia), experimentações, conflitos, superações e muitas explorações sensoriais.

A atividade começou ao colocar a massa na mesa em montes das respetivas cores. Rapidamente, quase todas as crianças arrastaram um bocado de massa que se encontrava à frente, exceto a B. Esta apenas tirou um fio de esparguete, no qual permaneceu a tocar nele por um bocado e, depois manteve-se apenas a observar os outros. Ao ser questionada se não queria brincar com a massa, esta acenou que não. Ao lhe questionarem se queria ficar na mesa, acenou positivamente, levando a crer que apenas ainda não se sentia preparada para explorar.

Enquanto isso era possível observar que o grupo já tinha baralhado as cores e, passado algum tempo as crianças começaram a tirar a massa dos pares para conseguirem fazer montes maiores, como a VT, VR, L, mas à medida que se criava um conflito, a mestranda intervinha explicando que todos os meninos tinham de brincar e que tinham de ter massa, ajudando na divisão da mesma.

Uma das aprendizagens e experiência-chave (Post e Hohmann, 2011) muito observada foi a do tempo: Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito, esta a mestranda reparou em várias crianças (A, VR, LA, VT, G, F), no qual faziam um monte de massa, agarravam o máximo de massa que conseguiam nas mãos e largavam no ar, repetindo várias vezes este processo, um ato prazeroso, com muitos sorrisos e gargalhadas.



Figura 4- VT a explorar a massa

Relativamente à B, como já foi mencionado, esta ficou a observar, mas passado um tempo e como forma de ajudar e incentivar a criança, a mestranda arrastou para junto de si um monte de massa, com a qual, inicialmente, esta ficou a observar, mas passado um tempo começou a explorar. Quando a mestranda voltou a olhar para a B, esta estava a fazer uma coisa curiosa, começou a tirar fio a fio de esparguete do monte e esticá-los horizontalmente, como se estivesse a organizá-los.

À medida que o grupo ia explorando e brincando, iam comunicando com a mestranda mostrando-lhe os fios de massa e dizendo as cores, sendo que uma das crianças, a LE, fez uma seriação das cores durante a sua brincadeira.

A F, foi a primeira a pôr à boca a massa, e ficou a comer até ao fim da atividade, fazendo por vezes intervalos para brincar com a massa. Depois dela, a VT e a LA também quiseram explorar, comendo, mas antes de porem à boca, olharam para a mestranda, como se estivessem a perguntar-lhe se podiam ou se era seguro. A mestranda então reforçou e disse “podem comer” e aí começaram a comer as várias massas de cor. Para além de comer, a LE, usava a boca, nomeadamente os dentes para cortar as massas.

Outra experiência-chave (Post e Hohmann, 2011) observada em duas crianças (VL e LA) foi relativa às relações sociais: Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, esta foi associada a um ato de partilha, tanto numa como na outra. Quando a B começou a explorar o monte de massa que a mestranda tinha lhe

dado, a VL reparou que o monte era só verde, então começou a dar-lhe do seu monte, fios de massa de outras cores, este momento demonstrou empatia pela colega. Quanto à LA, o episódio ocorreu quando ela chamou pela mestranda e começou a fazer um gesto para sentar-se ao seu lado. Assim que a educadora estagiária se sentou, a LA separou um pedaço de sua massa e deu-lhe um bocado para que ela também pudesse brincar. A LA demonstrou também empatia ao partilhar, mas também desenvolveu relações com outros adultos, neste caso com a mestranda.

Portanto, esta atividade foi enriquecedora, pois por meio dela, as crianças puderam explorar sensorialmente, envolvendo os seus vários sentidos, desenvolver a capacidade de identificar cores, aprimorar a motricidade fina ao explorar partes do corpo, desenvolver competências de comunicação, nomeadamente comunicar entre eles e com a mestrada e explorar através de ações repetidas. Assim, podemos observar várias experiências-chave (Post e Hohmann, 2011), tais como: Conhecimento do mundo físico através das exploração com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz; Explorar partes do corpo; Relações sociais; Comunicação e Linguagem e Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito.

Quanto ao nível de desenvolvimento profissional, nesta atividade a mestranda essencialmente observou, mas ao contrário da observação dos cestos dos tesouros, onde aprendeu sobre a importância de não intervir, nesta atividade compreendeu-se que uma observação participante também é importante, tanto para apoiar as crianças como a B, como mediar conflitos, assim como para desenvolver relações com estas mesmo, como foi visto com a LA.

Concluindo, a creche foi bastante enriquecedora para a evolução profissional da mestranda, não só por também ter sido a primeira PES e primeira experiência de estágio na educação de infância, como pelo facto de ser um grupo de crianças de idade tão precoce, que levou a PES em creche ser um caminho de desafios, descobertas, certezas e muitas aprendizagens.

A mestranda ao longo deste capítulo, foi demonstrando várias aprendizagens, mas uma das maiores aprendizagens que adquiriu, foi uma reconstrução total da noção de criança, especialmente de crianças de um ano, Assim, a mestranda pode realmente compreender que com um ano de idade, já não são

bebés, são crianças com muitas capacidades, e que se o adulto lhes der autonomia, eles são capazes de realizar muitas ações e este estágio ajudou-a a ver isso, a ver aquelas crianças como seres ativos e competentes (Hohmann e Weikart, 2007). Assim, como preconizado pelas OCEPE, “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar [...]” (Silva et al., 2016, p.36)

Embora a promoção da autonomia da criança tenha sido das maiores competências profissionais que a mestranda desenvolveu, esta pode também perceber e experienciar a grande importância que a interação do adulto-criança teve durante estes dois estágios profissionalizantes e o quanto a sua relação influencia a criança e o seu desenvolvimento, e como Post e Hohmann (2011) nos dizem “em todas as interações estas crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa.” (p.61).

Assim sendo, a mestranda sente-se uma privilegiada pelo grupo com o qual desenvolveu a sua prática, pois pode criar uma relação tão especial e de aprendizagem mútua.

3.2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES em EPE, tal como na valência da creche, proporcionou à mestranda momentos de grandes aprendizagens, o desenvolvimento de novas competências profissionais e o enfrentar de novos desafios. Como já mencionado anteriormente, devido ao covid-19, a mestranda não teve oportunidade de realizar estágio na educação de infância na LEB. Apesar dessa limitação, ela adquiriu uma boa base de conhecimentos teóricos sobre diferentes metodologias, que lhe permitiram mobilizar esses conhecimentos em contexto real. No entanto, é importante destacar os desafios

e dificuldades enfrentadas durante a ação na EPE. A mestranda usou a MTP, que proporcionou o desenvolvimento competências profissionais, sendo esta a ação escolhida que será apresentada neste RE.

Um dos grandes desafios que a mestranda se deparou, logo no início do estágio, foi a existência de um grupo grande e heterogêneo, pois como esta já referiu, o mestrado foi o seu primeiro contacto real, ou seja, ainda só tinha tido uma experiência, passando de um grupo de 12 crianças, para 25 e de uma sala homogênea para heterogênea, no que diz respeito à faixa etária, tendo crianças dos três aos seis anos de idade. Este salto, trouxe algumas dificuldades, no que diz respeito à observação e à organização do grupo. Relativamente à observação, a mestranda aprendeu a realizar uma observação mais alargada, ou seja, uma observação em grande grupo, mas também observando cada criança. No início, não foi fácil para esta observar com mais amplitude, pois o olhar atento mais focalizado numa só criança, que tinha sido aprofundado na creche, aqui exigia um saber olhar para várias crianças. Como nos diz Silva (1997), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades [...] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p.25), ou seja, temos de ter a capacidade de observar a criança, mas também o grupo em geral, competência que durante a PES em EPE, foi desenvolvida. Outra dificuldade associada ao grupo foi a organização deste, porque se na creche era mais fácil gerir estes parâmetros por serem menos crianças, na EPE, a mestranda deparou-se com algumas dificuldades na divisão ou não do grupo, perante as atividades, mas com ajuda da educadora cooperante, a mestranda foi percebendo quais os tipos de atividades que resultam bem em grande grupo e as que necessitavam de ser realizadas em pequenos grupos.

Para além destes desafios, houve um ainda maior, que veio dar oportunidade da mestranda adquirir novas aprendizagens e experiências, que consistiu na implementação da MTP, de salientar que esta foi proposta pela supervisora institucional, estando o grupo não muito familiarizado com a metodologia.

METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO- PROJETO DOS PÁSSAROS

A MTP, como já mencionado, foi uma metodologia que nos foi solicitado a usar no estágio, pela supervisora institucional da ESE, como mais-valia de aprendizagem, tanto para as crianças como para a mestranda como educadora-estagiária. Assim, a mestranda foi observando e estando à espera que surgissem perguntas que fossem pertinentes para um projeto, mas o facto de o grupo não estar familiarizado com a metodologia dificultou a busca pelo tema, uma vez que as crianças não eram muito questionadoras no seu cotidiano. No entanto, mais tarde o tema surgiu durante um momento em grupo chamado "Quero Mostrar, Contar, Escrever", quando a E. trouxe uma casa de pássaros para escrever um texto. Ao compartilhar o seu texto, o grupo fez várias perguntas e comentários, demonstrando interesse. Diante disso, registou-se o nome das crianças que demonstraram interesse em explorar esse tema. Após encontrar o tema, por erro da mestranda e do seu par de formação, acabaram "esquecendo-se" de avançar com ele, devido à rotina e à proximidade de datas festivas, o que resultou em várias tarefas relacionadas a essas datas.

Quando foi possível retomar o projeto, a mestranda e seu par de formação, reuniram-se com o grupo para lembrar o tema da casa dos pássaros perguntando quem tinha interesse em começar o projeto, ficando com um grupo de 4 elementos (E, V, G, C.M). De forma a dar início à fase I, definição do problema (Vasconcelos et al. 2012), o par pedagógico reuniu-se com o grupo, respondendo às duas questões fundamentais: "O que já sabemos?" e "O que queremos saber?". Aquando do diálogo sobre o tema, foi curioso perceber que embora o projeto tivesse partido da casa dos pássaros, o grupo queria explorar o tema dos pássaros, sendo essa a nossa problemática. Assim, quanto à pergunta "O que já sabemos?", foram dando as seguintes respostas com muito entusiasmo, desde: "Eles picam" (G), "Os pássaros voam com as asas" (C.M), "Os pássaros fazem barulho com o bico" (C.M), "Têm casas" (A), "Têm comida" (A). Posto estas intervenções ficamos a saber o conhecimento prévio que cada criança tinha sobre este assunto. Quanto à pergunta "O que queremos saber?", as crianças queriam averiguar: "Como os pássaros voam?" (G), "Os pássaros

têm orelhas?” (V), “O que é que os pássaros comem?” (C.M), “Os pássaros têm cauda?” (C.M), assim, com estas perguntas estava definido o rumo do projeto dos pássaros.

Após definido o contexto do projeto, conforme afirmado por Vasconcelos et al. (2012), segue-se a “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, este consiste em planificar algumas atividades sobre a forma como querem explorar e responder ao tema. Nesta fase são respondidas duas questões: “Onde vamos pesquisar?” e “O que queremos fazer?”, sendo que ainda nesta fase divide-se tarefas e responsabilidades. É de salientar que nesta fase, houve algumas crianças que saíram, por estarem envolvidas noutros projetos, e uma criança que se encontrava doente, embora não tendo saído, esteve ausente em grande parte do projeto. No entanto, houve três crianças que se quiseram juntar ao projeto (B, C, A), ficando assim quatro/cinco elementos (não sabendo quando regressaria o menino doente). Portanto em discussão com o grupo, sobre a questão “Onde vamos pesquisar?”, após alguns esforços, obteve-se as seguintes respostas: “Biblioteca” (V), “Livros” (V), “Computador” (todos), “Ir à rua perguntar” (A) e quanto à pergunta “O que queremos fazer?”, chegou-se às seguintes respostas: “Fazer uma casa de pássaros (todos), “Fazer um pássaro” (V), “Desenhar” (C), “Ver um filme/vídeo sobre os pássaros (A), “Fazer um jogo sobre os pássaros” (A). Nestas duas questões houve inicialmente alguma dificuldade de resposta, pois o grupo não está habituado a este tipo de “exercício”, mas o par pedagógico foi dando alguns exemplos, sem nunca dar as respostas por eles, de forma a perceberem a intensão da pergunta.

Tendo todos os parâmetros definidos, as crianças juntamente com a mestrande e seu par de formação avançaram para a fase III- a execução, iniciando com a pesquisa de informações, definido por eles: dois (B e A) foram para o computador e outros dois (C e V) foram à biblioteca da sala, ver os livros, cada grupo com a ajuda da mestrande e seu par de formação elaborou um registo como forma de “guardar” a informação, na qual posteriormente foi afixado na sala, para continuação do projeto.

Num outro dia e em diálogo com as crianças, chegou-se à conclusão que seria importante a inclusão dos pais, pois o “envolvimento directo das famílias é de grande importância [e] um recurso valioso” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 33), assim foi elaborada uma carta aos pais, pedindo informações sobre o tema, todos os

pormenores foram decididos e elaborados pelas crianças, exceto o corpo do texto que foi escrito pela mestranda. Aquando da realização deste processo, a M pediu se podia juntar-se ao projeto, no qual foi aceite e informada acerca do projeto até aquele momento, pelo grupo de trabalho. Este processo de passarmos para segundo plano e deixarmos a criança comandar, foi uma aprendizagem que a mestranda foi desenvolvendo ao longo do projeto dos pássaros, pois como nos afirmam Formosinho e Lino (2008), “Observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança” (p.70). Após a realização da carta, imprimiu-se o convite para cada criança envolvida no projeto levar para casa, com o propósito dos pais participarem, no entanto, não se obteve resposta de nenhum dos pais. A mestranda apesar de lamentar o sucedido compreendeu que os pais podiam estar ocupados e também se encontrava outro pedido de colaboração de outro projeto da educadora cooperante, por isso a díade decidiu não insistir.

Dando continuidade à planificação, a seguinte atividade foi a visualização de um vídeo sobre os vários tipos de bicos das aves e sua alimentação, indo ao encontro do que o grupo queria saber e fazer. O vídeo foi escolhido pela díade, para que este tivesse pertinência no tema.

Assim o vídeo foi apresentado em dois momentos ao grupo da sala (devido à sua extensão), no qual as crianças em geral estiveram muito interessadas. Após a visualização total do vídeo, as crianças do projeto, passaram à elaboração de um esquema sobre a alimentação das aves/pássaros, como forma de registo do vídeo. Este foi feito em vários momentos, que envolverem desde recortes das imagens, colagem, escrita dos nomes e até desenhos para decoração. Este processo foi feito pelas crianças, tendo a díade apenas auxiliado na escrita e na organização do mesmo.

De seguida e na continuação das respostas sobre a alimentação dos pássaros, quisemos descobrir o que comiam os pássaros domésticos e os que vemos frequentemente na rua. Assim, o par pedagógico organizou uma saída ao exterior, indo com o grupo todo da sala à loja dos animais. Esta saída veio ao encontro do A, quando disse que podíamos encontrar informação na rua e também pela necessidade das crianças interagirem com a comunidade, como Niza (2013), afirma a comunidade é um

dos elementos “como fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância” (p.159). Antes da realização da visita, foi perguntado ao grupo do projeto quem queria fazer ao senhor da loja a pergunta definida. A visita à loja decorreu como estava previamente definido e as crianças ainda pediram comida dos pássaros para colocar nas casas dos pássaros, que iriam construir na próxima atividade. O senhor da loja foi muito prestável, dando algumas dicas sobre a construção de casas, e pedindo que fossem construídas primeiro as casas, que depois ele oferecia uma saca de comida, o entusiasmo foi notório por parte de todas as crianças.

O próximo passo foi a elaboração das casas, previamente a díade tinha selecionado dois tipos de casas no qual trouxeram materiais para que cada criança pudesse escolher a casa que pretendia.

Após essa escolha, enquanto alguns pintavam os comedouros, outros começaram na construção da casa. Na construção das casas, a mestranda começou por auxiliar o G na casa de garrafão. Sendo assim, a mestranda fez um pequeno corte inicial no garrafão com um x-ato e ajudou o G a cortar o garrafão com uma tesoura. Em seguida, eles colocaram as partes necessárias com cola quente. A mestranda encontrou um objeto que servisse de molde para a porta da casa, e pediu ao G para contornar ao redor. Em seguida, a mestranda cortou com um x-ato e a criança pintou livremente a decoração da sua casa. Quanto ao outro tipo de casa, apenas foi preciso auxiliar na construção da porta, de resto a criança pintou livremente. Já no fim, a mestranda e o seu par de formação uniram o comedouro à casa, pois era um trabalho mais complexo. Após terminarem aquela parte da atividade, foi realizada outra sessão para definir o interior das casas, sendo escolhidos os seguintes materiais desde algodão, palha e ráfia, para que cada criança escolhesse o que colocar na sua casa.

A colocação das casas nas árvores, dentro do recreio da escola, foi realizada mais tarde, pois foi necessário pedir autorização à coordenadora. A mestranda organizou pequenos grupos para proceder à colocação da comida no comedouro das várias casas e da sua colocação nas árvores.

Nesta atividade para além das crianças do projeto, houve duas crianças que demonstraram interesse em colaborar no pendurar das casas, visto que até faltavam crianças do projeto, a sua participação foi uma ajuda valiosa. Foi notório que as crianças gostaram muito da realização destas casas, pois durante a atividade foi possível



Figura 5- Casas das pássaros construídas pelas crianças

verificar níveis altos de envolvimento, onde foi possível ver as várias crianças com concentração, satisfação e energia em todas as etapas, entusiasmo e motivação ao longo do processo, mas principalmente para ver o resultado final (Laevers et al., 2005).

Continuando com o planeamento, as crianças realizaram dois jogos sobre os pássaros, em dias diferentes. O primeiro era do conhecimento do grupo, e foi realizado com todas as crianças da sala. O jogo apelidado de “Os pássaros e as árvores”, consistia em dividir o grande grupo em pares, sendo que uma das crianças seria a árvore e a outra o pássaro e, ao fim de algum tempo, trocavam. As “crianças árvores” permaneciam no lugar de pernas abertas e braços estendidos a imitar uma árvore. As árvores tinham de fazer um círculo e as “crianças pássaros” permaneciam dentro do círculo. Quando o adulto dizia “Passarinhos a voar”, as crianças tinham de andar dentro do círculo a fingir que voavam, depois o adulto iria dar outras ordens como “debaixo da árvore”, ou “ao lado da árvore” ou “em frente da árvore” ou “atrás da árvore” e as “crianças pássaros” tinham de cumprir as ordens. Estas ordens seriam repetidas de forma aleatória. Este jogo para além da subjacência da relação com os pássaros, ajudou

as crianças a nível espacial, pois existiam crianças no grupo com dificuldades relativas a orientação e noção espacial.

O segundo jogo, constava de um puzzle “qual o bico e cauda?”, que foi construído pelo par pedagógico, mas não foi possível realizar com o grupo do projeto até ao término do projeto e sua apresentação. No entanto, o jogo ficou na sala para ser jogado por o grupo quando surgisse uma oportunidade. O jogo consistia numas imagens de pássaros plastificadas, no qual foram recortados os bicos e algumas caudas, e o objetivo seria encontrar o par correspondente. Nos últimos dias do estágio a mestranda conseguiu jogar com algumas crianças, sendo uma delas do projeto, a C. e foi possível verificar o seu entusiasmo ao referir que era um jogo sobre o projeto dos pássaros. A C. foi construindo alguns pássaros, mas passado um tempo esta juntou uma peça de uma cabeça de pássaro no corpo errado e disse: “este está muito bem, vou pô-lo aqui de lado como feito”, a mestranda rapidamente disse-lhe que não estava correto, que essa cabeça pertencia a outro pássaro e que a imagem não encaixava, mas esta muito convicta voltou a afirmar: “ Está bem está, não vês que está ótimo?”, enquanto se ria, aí a mestranda percebeu o jogo que a C, estava a fazer, ela estava a reconstruir a brincadeira, criando pássaros diferentes, então a mestranda também começou a criar pássaros diferentes, sendo um momento de muitas gargalhadas entre as duas e desenvolvimento de criatividade da criança.

A última atividade, de acordo com o que o grupo queria fazer, as crianças realizaram a construção de pássaros em origami com o auxílio da mestranda, inicialmente começou apenas com a B, pois alguns meninos do projeto encontravam-se ocupados. A B demonstrou um interesse e concentração muito elevado aquando da realização do pássaro, duas crianças o S. e J., pediram se também podiam fazer, visto que não eram do projeto, a mestranda respondeu afirmativamente, mas que teriam de aguardar pelo fim desta construção que estava a realizar com a B. Quando a B. acabou de fazer o pássaro, ficou a enfeitá-lo, enquanto a mestranda foi chamar as duas crianças que queriam participar e mais uma do projeto, o G, estas também demonstravam bastante interesse e entusiasmo. Mais nenhuma criança do projeto realizou esta atividade, devido a circunstâncias de rotina e aproximação do fim de estágio.

Assim, passou-se à fase quatro, à “Divulgação e apresentação do projeto”, nesta fase, as crianças apresentaram ao grupo da sala o projeto, com a ajuda um dos outros e com bastante empenho, tendo a mestranda apenas auxiliado em algumas partes. Ainda, como forma de divulgação à escola e pais, foi elaborado um painel com todo o projeto. É importante referir que as crianças do projeto, foram chamando os seus amigos e apontavam para as fotos com satisfação e relatavam aspetos vivenciados sobre as respectivas fotografias. Também, como Vasconcelos, et al. (2012) defendem, na importância de haver uma avaliação do projeto, para perceber o que correu bem, o que gostaram e não gostaram. Assim, a díade realizou uma conversa com o grupo para registar as opiniões acerca do projeto, na qual foram as seguintes: de uma forma geral o grupo disse que gostou de tudo e não houve nada que não gostassem, mas cada uma das crianças tinham momentos preferidos, para o M,V, G, A e C, o seu momento favorito foi a construção da casa dos pássaros, embora o V também realçou que gostou muito do vídeo. E a B disse que a sua atividade favorita foi ir à loja dos pássaros. Para além das avaliações das crianças, a mestranda foi recebendo feedback do projeto de várias pessoas da instituição e até mesmo dos pais (devido ao painel), quando foram à reunião com a educadora cooperante, no qual elogiaram muito positivamente o projeto, realçando que gostaram muito de ver as casas dos pássaros afixadas nas árvores da escola.

Todo este processo foi um grande crescimento no desenvolvimento da mestranda, pois a MTP funciona de forma tão natural trabalhando todas as áreas de conteúdo, ou quase todas, criando uma verdadeira “construção articulada dos saberes”, como nos indica Silva et al. (2016) nas OCEPE.

Assim sendo, foi possível observar a área de Formação Pessoal e Social, no qual esteve presente ao longo de todo o processo, desde: a independência e autonomia; a consciência de si como aprendiz, nomeadamente ser capaz de participar em decisões e cooperar com outros no processo de aprendizagem. Na área de Expressão e Comunicação: no domínio da Educação Física, esteve presente num dos jogos, nomeadamente movimentos que impliquem deslocamentos (correr), cooperar em situação de jogo seguindo orientações ou regras. No domínio da Educação Artística apenas esteve presente o subdomínio das Artes Visuais, ao longo do projeto

(elaboração da carta, casa dos pássaros, esquema dos pássaros), nomeadamente produções plásticas com o uso de materiais reutilizáveis, e diferentes modalidades de expressão visual desde a pintura, desenho e colagem. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita este encontra-se tanto na criação da carta como na elaboração do cartaz, nomeadamente na abordagem à escrita, no estabelecimento de relações entre a escrita e a mensagem oral; E a comunicação oral, que esteve presente em todo o processo, nomeadamente no usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Por último, no domínio da Matemática este estava subjacente a vários processos e também no jogo, nomeadamente identificar quantidades, utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida (tabela da alimentação dos pássaros), orientação espacial (jogo dos pássaros).

Para a mestrandia, foi um grande desafio utilizar esta metodologia, que fez com que esta se sentisse mais capaz e com mais conhecimentos sobre a mesma. Este projeto permitiu ainda que as crianças adquirissem mais autonomia e o poder de decisão, colocando a mestrandia a aprender mais com as crianças, ou seja, aprendeu a descentralizar-se e colocar a criança no centro.

Ao longo do estágio a mestrandia deparou-se com várias dificuldades que a fizeram parar, refletir e alterar a sua forma de pensar e agir perante as situações do dia a dia. Uma destas situações foi, por exemplo quando íamos iniciar o convite aos pais, e a mestrandia começou logo a pensar como ia escrever e como ia organizar, até que o seu par de formação a lembrou que este era o papel das crianças, a mestrandia pediu desculpa a estas e perguntou-lhes como queriam fazer o convite. Para a realização deste projeto, a educadora estagiária também continuou a desenvolver competências básicas, mas essenciais a todo o processo, como a observação, que ajudou não só na planificação de atividades, porque para além de irmos ao encontro de o que a criança diz que quer fazer, é preciso enquadrar numa atividade que vá ao encontro dos seus interesses e/ou necessidades. Também ao longo do projeto, a mestrandia continuou a desenvolver a gestão do grupo e o ambiente físico de forma a integrar as várias atividades do projeto. Assim, e pensando em toda a MTP, a oportunidade de experienciá-la levou não só a mestrandia a conhecer a metodologia,

como identificar-se com os valores representados nesta, nos quais o respeito pelas competências das crianças e a envolvimento da criança em todo o processo, ou seja, em toda a sua aprendizagem, havendo assim a centração na criança. Assim sendo, a formanda pretende incorporar esta metodologia em sua trajetória como educadora e como defensora dos seus valores, os quais ainda estão em processo de construção, mas já começaram aqui a ser formados.

3.3. AÇÕES TRANVERSAIS AOS DOIS CONTEXTOS

Neste subcapítulo, serão apresentadas duas ações transversais consideradas mais significativas no processo formativo da autora deste documento, nomeadamente a interação adulto-criança e a autonomia da criança.

Como supramencionado, é indiscutível a importância do educador enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem e, em todos os modelos pedagógicos para a educação de infância percebemos que as interações adulto-criança estão intrinsecamente ligadas à aprendizagem, portanto, torna-se essencial haver uma relação de confiança e de bem-estar, pois como já nos dizia Greenspan (1997) citado por Post e Hohmann (2011):

“Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam das crianças, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo [...]. As relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência.” (p.59).

Assim sendo, uma das prioridades e também preocupações da mestranda, tanto na creche como na EPE era construir uma relação de confiança com as crianças do grupo.

A observação foi o ponto de partida na interação e relação com as crianças, de forma a conhecer os seus interesses e necessidades e criar assim essa relação de confiança, pois como Post e Hohmann (2011) nos afirmam, para a construção de uma relação de confiança deve-se respeitar preferências e vontades, ou seja, “focalizar nos pontos fortes e interesses da criança” (p.83), sem nunca esquecer de responder às suas necessidades. Ao realizar a observação, foi considerada a importância de agir de forma afetuosa e tranquila, ter prazer nas interações com as crianças e dar-lhes tempo de responderem à sua maneira. Para além disso, a mestranda demonstrou estar atenta às necessidades, chamada de atenção e sinais, apoiar as relações entre pares e à resolução de conflitos e interagir ao nível físico da criança. Durante este processo foi

necessário respeitar temperamentos, comentar, reconhecer, apoiar e encorajar a criança (Post e Hohmann, 2011; Hohmann e Weikart, 2007).

Um momento em que a observação e estas ações ajudaram para a construção de uma relação de confiança foi um episódio na valência de creche, com a MC. No dia em que a MC., chegou à instituição pela primeira vez, foi um dia muito difícil com muito choro. Nesse mesmo dia, na hora das crianças brincarem livremente na sala, a MC voltou a chorar, quando a mestranda reparou “fui tentar acalmar-lha e lembrei-me que ela trouxe de casa um carro de brincar e então fui-lhe mostrar os vários carros, camiões que a sala tem, isto fez com se acalmasse e até brincou comigo empurrando o camião na minha direção.” (Excerto do diário de bordo, dia 04 de abril de 2022). A observação realizada, ao reparar no brinquedo trazido de casa, contribuiu para que a educadora-estagiária encontrasse um interesse que pudesses auxiliar a criança na sua autorregulação. No dia seguinte, quando a MC chegou à instituição e viu a mãe a ir embora, voltou a chorar, vinha ao colo da educadora, mas quando a mestranda se dirigiu à MC, esta reconheceu-a da brincadeira do dia anterior, parando de chorar e procurando o seu colo. Assim criou-se a primeira interação para uma relação de confiança e bem-estar, criada no momento de brincadeira e resposta afetuosa e tranquila do dia anterior.

Outras interações que surgiram na base do brincar, tanto na valência da creche, como na EPE, proporcionaram momentos de criação de vínculos, relação e momentos de interação e bem-estar. Na creche, a mestranda tinha a oportunidade de brincar com as crianças em vários momentos do dia, no momento da chegada, no tempo de escolha livre, nos momentos de cuidados de higiene pessoal, no lanche, entre outros. A brincadeira esteve sempre presente e foi notório a evolução da relação adulto-criança face às brincadeira e interação. Por exemplo, na primeira vez que a mestranda brincou no recreio, com o grupo, ao empurrar no baloiço VI, G e A, representando diferentes expressões faciais, levou às primeiras gargalhadas com estas crianças, um ato aparentemente simples, mas que deu início à construção de uma relação. O tempo do lanche também era um momento para grandes brincadeiras, pois quando o grupo acabava de lanchar, era pedido pela educadora cooperante que as crianças se mantivessem sentadas por um período extenso, incentivando a mestranda

a organizar pequenos momentos lúdicos. Uma das vezes, a mestranda levou um pequeno peão que teve vários usos como, para girar, esconder nas mãos e adivinhar onde estava, e para partilhar. Esta brincadeira criou muitas gargalhadas e alguns momentos de aprendizagem, como a LE ter conseguido rodar sozinha o peão no qual demonstrou estar desenvolvida a nível da motricidade fina e movimento em pinça. Foram, ainda, cantadas as canções favoritas do grupo, como quando o A, que habitualmente não imitava gestos em lengalengas e canções, demonstrou níveis altos de bem estar e envolvimento (Laevers et al., 2005), ao imitar os gestos da educadora estagiária, naquele momento.

Na EPE, os momentos de brincadeira, embora não tão salientes em todos os momentos da rotina, também estavam presentes, no tempo de chegada, no recreio, no tempo de planear-fazer-rever, nas saídas, entre outros. Por exemplo, no recreio, nas inúmeras brincadeiras desde macaquinho de chinês, o “bichinho” (uma dança de roda que um grupo de meninas inventou), as brincadeiras dos polícias e ladrões, “apanhadinhas”, entre outros. Também, nas saídas, por exemplo à horta da Quinta do Covelo, após trabalharem na horta, as crianças tinham um tempo de brincadeira livre, aí as crianças gostavam muito de chamar a mestranda para brincar aos cabelos no banco do jardim da horta, sendo esta a cliente. Todos estes momentos de brincadeira, levam “a apoiar o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender.” (Hohmann e Weikart, 2007, p.88). E ainda, Hohmann e Weikart (2007) ressaltam que “brincar com as crianças é qualquer coisa que os adultos que estão integrados num clima apoiante e de aprendizagem pela acção fazem conscientemente, com respeito, seriedade- ainda que de coração leve- e com grande satisfação.” (p.88).⁴

Outros momentos de interação, que importa realçar, são os momentos dos cuidados corporais na valência de creche, especialmente na troca da fralda, pois estes são momentos especiais de intimidade em que a educadora estagiária pode dar atenção total à criança, como Fochi (2018), refere na abordagem de Emmi Pikler acerca da interação adulto-criança a “delicadeza do gesto e a atenção para as coreografias

⁴ Não existe registos fotográficos sobre esta parte, devido a respeitar a vontade da educadora cooperante e privacidade das crianças.

que se estabelecem com os bebês nos momentos de interação mais próxima, como no caso das trocas de fraldas, constituem aspetos-chave” (p. 183). Na troca de fralda, a mestranda pôde ter algumas oportunidades para experienciar estes momentos, um desses momentos, foi a sua primeira experiência no momento de higiene:

”Quando chegou o tempo do almoço, fomos com eles lavar as mãos e de seguida, dirigimo-nos para as mesas, onde ajudamos a pôr as babetes. Nesse momento, começou a cheirar a cocó, era o G e como eu já tinha pedido à educadora para aprender a mudar a fralda, a educadora deixou-me, durante este momento, ia conversando com o G a explicando-lhe que ia dar o meu melhor, enquanto ele ia dando um ou outro sorriso, foi a minha primeira muda de fralda!” (Excerto do diário de bordo, dia 28 de março de 2022)

Aquando do momento de trocar a fralda ao G, a educadora estagiária foi descrevendo o que estava a acontecer, pois como nos dizem David e Apell (2013), o momento da troca da fralda deve ser um momento de “atenção constante, respeita e utiliza a espontaneidade da criança para realizar o seu trabalho e ajuda a tomar consciência do que se está a passar” (p.43).

Relativamente à EPE, também foi possível experienciar momentos de interação relevantes, que a autora pretende realçar. Estes ocorreram no tempo de planear-fazer-rever, onde existiram várias interações, desde individuais, a pares e em grupo, que ajudaram a criança como o adulto. Um momento a realçar foi quando E., se dirigiu à educadora estagiária e lhe disse que queria fazer uma joaninha. Quando a E. acabou de desenhar as bolas da joaninha parou e a mestranda referiu que as poderia recortar, ao qual a E. respondeu que não conseguia, sem refletir a mestranda começou a recortar, mas a educadora cooperante reparou e alertou-a que não o devia fazer, pois era importante que a E. tentasse, mesmo que as “bolas” fossem ficar quadradas. Então, a educadora estagiária falou com a E, e encorajou-a a tentar. Depois de alguma conversa, a criança experimentou cortar uma “bola” e, quando acabou de cortar, olhou para o adulto, como se estivesse à espera de um feedback, ao qual a formanda respondeu “vês, tu conseguiste, ficou espetacular!”. A alegria desta menina foi tanta e o seu entusiasmo foi notável ao cortar as restantes “bolas”. Este processo de interação

conduziu a que a criança confiasse no adulto em questão, em concretizar o recorte, no qual ficou muito feliz pelo resultado, reforçando a relação entre ambas.

Outra interação, no tempo do planejar-fazer-rever, decorrendo de uma brincadeira com o GR, em que este estava na área dos jogos, a brincar com um jogo de madeira com enfiamentos verticais, aplicando o “Playing-2-gether”⁵, a criança liderou a atividade. A mestranda pediu se podia brincar com ele, este acenou que sim, e começou a colocar na sua estrutura as mesmas peças que o GR. já tinha na estrutura dele. Após isso, disse “então qual a peça que vamos pôr a seguir?”, no início o GR estranhou, mas depois percebeu que a mestranda estava a fazer o mesmo que ele e demonstrou um grande entusiasmo, quando pegava na peça seguinte mostrava-a e dizia a cor que a mestranda e ele iam colocar, sorrindo. O uso desta ferramenta foi tão notório, que o seu nível de bem-estar e envolvimento encontrava-se a um nível cinco, visto que esta estava absolutamente concentrada, sendo impossível distrair a mesma, a criança encontrava-se motivada, atenta aos detalhes e com muita precisão e ainda bem-disposta, sorrindo e demonstrando espontaneidade e vivacidade (Laevers et al., 2005). A interação decorrente desta brincadeira, ajudou a desenvolver a relação com o GR (sendo uma criança tímida), a promover relações de bem-estar e uma relação de confiança.

Como podemos observar a interação adulto-criança foi um ponto que a educadora-estagiária teve em consideração em ambos os estágios, tentando sempre promover uma interação de confiança e de bem-estar. Como foi possível verificar, a sua interação com as crianças mostrou-se importante para elas e para a sua aprendizagem, como para ela mesma, para que esta possa continuar a desenvolver competências profissionais a este respeito.

Quanto à autonomia esta foi outra ação que foi significativa para a mestranda em ambos os contextos já que para além de fornecer ferramentas e possibilidades de evoluir, promoveu a reconstrução da imagem de criança, um ser capaz e competente desde bem pequeno.

⁵ “Playing-2-gether” é um projeto internacional, que consiste num conjunto de estratégias para os educadores de infância, para ajudar a construir relações de educador-criança com qualidade (<https://www.p2g.ukf.sk/pt/inicial/>).

Relativamente à creche, a promoção da autonomia da criança esteve presente em muitos momentos na rotina, desde subir e descer escadas, comer as refeições, lavar as mãos e arrumar os brinquedos. Nestes, a mestranda pôde continuar a apoiar estes momentos e até inserir outras ações que promoveram a autonomia, como por exemplo o tentar calçar sozinho, ou quando por exemplo, a criança tem dificuldade em resolver problemas sozinho, incentivando ainda mais a autonomia. Como foi o caso do G, quando no recreio, ele estava no balanço de molas, e este pediu para o tirarem de lá, mas este como tem dificuldades em resolver os problemas sozinho e não foram ao seu auxílio, ele ficou lá parado sem tentar sair. Noutra dia, enquanto a mestranda estava no recreio, este ao vê-la começou a esticar os braços, pedindo para ela o tirar do balanço de molas. A mestranda então disse: “Tu consegues, anda lá tenta”. No início este continuou a insistir, mas a mestranda também insistiu que não o tirava de lá. Então o G tentou e começou a levantar-se, mas olhou para ela e voltou a estender os braços, foi quando a mestranda referiu: “não te vou tirar, senta-te e vira para trás, anda lá”. O G então sentou-se e começou a tentar rodar, ao rodar caiu para fora da estrutura (sem se aleijar, o chão é apropriado) rapidamente a mestranda disse “não se passou nada, estás bem”, pegou-lhe ao colo porque este começou a chorar, mas a mestranda distrai-o com a paisagem do exterior da instituição e disse “vamos ver aquela árvore, olha tem laranjas, olha aquele carro que rápido”, este rapidamente parou de chorar, olhou para a mestranda e disse “mais”, assim a mestranda ficou a explorar mais um bocado a vista e depois pousou-o para ele ir brincar. Neste episódio, podemos ver como foi importante, a mestranda insistir para que a criança tentasse autonomamente sair da estrutura.

Um aspeto que se destaca, em termos da autonomia na rotina, foi a autonomia nas refeições, no qual a mestranda achava que as crianças de um ano de idade não eram capazes, e foi importante vivenciar a sua autonomia neste momento. Foi possível experienciar e apoiar a transição de comer com a colher, para o garfo e a introdução da faca. Algumas crianças demonstraram mais dificuldade em realizar esta transição, mas, a mestranda pode ajudar e incentivar a criança nesse processo de autonomia, como foi o caso do A. Quando o A começou a usar o garfo e estava com dificuldades em picar a massa, então a mestranda mostrou como tinha de pegar para

picar, este tentou fazer igual, mas sem sucesso, então tentou empurrar a massa para cima do garfo, conseguindo levar à boca, no qual olhou para a mestranda sorrindo, certamente feliz com a conquista. Para além desta transição, depois veio a introdução do uso da faca, que veio trazer muitas dúvidas, porque não entendiam para que servia, então não usavam. Como foi o caso da VT:

“Aquando da refeição, reparei que ninguém ou quase ninguém agarra na faca, então quando vi a VT com dificuldade a colocar a massa em cima do garfo, ajudei-lhe, com as minhas mãos por cima das delas, como a faca podia ajudar a empurrar a massa, esta percebeu no qual depois conseguiu sozinha, usando até ao final da refeição a faca.” (Excerto do diário de bordo, dia 21 de junho de 2022).



Figura 6- VT a conseguir comer autonomamente

Para além da autonomia na rotina, a mestranda também tentou promover na criança, através das suas propostas, como por exemplo no percurso sensorial (já explanado nas ações da creche), onde a criança teve a liberdade total na atividade; na construção de um porta-livros, não só como área em falta, mas também de forma a promover a autonomia na procura e arrumação de livros e na atividade de pintura com diversos materiais, onde foi dado à criança, total escolha de como pintar e com que pintar, disponibilizando vários materiais à escolha.

Relativamente à EPE, o grupo também demonstrou grande autonomia: no momento da chegada, as crianças iam autonomamente pousar casacos, mochilas aos cabides e no momento de chegada à sala onde as crianças se dirigem autonomamente ao quadro de presenças e inscreviam-se no quadro dos textos se quisessem. Também a criança era livre, quando chegavam à sala para ir buscar o seu caderno e desenhar se quisessem; no tempo de planear-fazer-rever, a criança escolhia a área que pretendia trabalhar e com o que queria brincar e por fim também era autónoma para, após o

lanche, de ir pousar a lancheira ao seu cabide. A mestranda foi tentando sempre enquadrar todos estes momentos da rotina com novas formas de promover a autonomia, por exemplo aquando da rotina, em momentos de transição, a mestranda dava oportunidade à criança de escolher a música ou um jogo.

Outros momentos em que a educadora-estagiária promovia autonomia, para além das atividades propostas, era no tempo planear-fazer-rever. Neste tempo inicialmente quando alguma criança pedia ajuda para construir alguma coisa, a mestranda assumia muito o controlo, ajudando demais, mas ao longo do tempo foi conseguindo corrigir essa atitude, prestando auxílio em situações difíceis. Um desses episódios foi com a D, que veio ter com a educadora-estagiária e disse “eu quero fazer um fantasma com este tecido ajudas-me?”, então respondeu “Então o nosso fantasma precisa de um corpo para pousarmos o tecido depois por cima, o que podemos usar aqui? Vamos lá ver os materiais”, portanto “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.89), ou seja, a promoção da autonomia. Depois de procurar algumas embalagens, viu uma embalagem de iogurte alta e perguntou o que achava deste, no qual disse-lhe que era perfeito. Depois, como o papel do adulto também é auxiliar, esta sugeriu que para afixar o tecido pudessem agrafar porque a cola não ia funcionar da mesma maneira, no qual esta concordou, de seguida a D decorou o fantasma como quis, agradecendo no fim com um abraço.

Também nas atividades propostas, procurou-se promover a autonomia da criança, nomeadamente na construção dos fantoches, onde a mestranda e sua díade disponibilizaram materiais de diferentes tamanhos, texturas e constituições de forma a criança ter autonomia total, que fantoche queria construir e com quê que queria usar. Nesta, podemos ver a autonomia e criatividade da criança no seu ponto alto, tendo sido uma brincadeira que gostaram muito. Outra atividade de promoção de autonomia foi recorrente do Natal e da árvore da sala estar muito vazia, então a mestranda pediu às crianças que construíssem bolas de Natal, mais uma vez esta disponibilizou materiais e deixando a criança construir ao seu gosto e autonomamente, apenas intervindo se precisassem de ajuda.

Outra atividade simples que despertou a aprendizagem ativa (Homann e Weikart, 1995) da criança, foi uma colagem de papel celofane em formas geométricas com fita-cola. Nesta foi disponibilizado vários pedaços de papel celofane de várias cores, tendo eles coberto a forma, para além da novidade de atividade, esta trouxe várias aprendizagens e descobertas, como por exemplo: “a luz a refletir nas formas projeta as cores”; “se espreitarmos pela forma a sala estava de várias cores”; “a fita cola não cola só o papel também cola a minha mão”; “se pusermos um papel por cima de outro dá outra cor”.



Figura 7- À descoberta de aprendizagens

Para além destas atividades promotoras de autonomia, a MTP fomentou que as crianças fossem autónomas desde a escolha do tema, ao que fazer, como fazer, onde pesquisar, sendo que todo o projeto foi programado por eles, desenvolvendo vários processos de aprendizagem, como foi descrito no subcapítulo anterior.

Concluindo, a autonomia é um fator basilar da aprendizagem e desenvolvimento da criança, do ponto de vista da mestrandia, daí a importância que o mesmo ocupou durante as PES, pois “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (Ambrósio, 1999, citado por Godinho, 2016, p.16).

No início do mestrado a autonomia para mestrandia não era totalmente compreendida, pois tinha muita dificuldade em deixar a criança ser autónoma, achando que esta não iria conseguir ou porque simplesmente achava que seria mais cómodo e mais rápido se fosse ela a realizar. Os dois estágios foram fundamentais, pois ajudaram a consolidar a teoria com a prática e construir uma imagem de criança como ser competente e capaz de realizar tarefas por si própria, contribuindo para a sua autoconfiança.

A mestranda tem a noção que evoluiu muito desde o primeiro dia na creche até ao último dia na EPE, mas tem consciência que ainda terá de colmatar alguns aspetos, como a estimulação versus a autonomia, e também a capacidade de reflexão. Contudo, ressalva-se a necessidade de dar continuidade à formação e constante aprendizagem, mantendo uma postura autocrítica, de forma a promover uma evolução constante na prática futura.

REFLEXÃO FINAL

Com o término desta etapa de formação, torna-se fundamental a realização de uma reflexão crítica acerca de todo o percurso formativo, pois como Schön (1992) citado por Oliveira e Serrazina (2002) relata:

“A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.” (p.3).

Assim sendo, neste último capítulo do RE será apresentada uma reflexão sobre as aprendizagens e dificuldades experienciadas ao longo das PES nos contextos de creche e EPE, assim como serão compartilhadas expectativas futuras.

A PES tem como objetivo preparar os futuros profissionais no seu percurso como educadores de infância, proporcionando-lhes um primeiro contacto mais profundo com a realidade. Assim, estas unidades curriculares desempenharam um papel fundamental ao contribuir para que a mestranda consolidasse os referenciais teóricos e também como desempenhá-los na prática, conseguindo uma articulação entre a teoria e a prática. Ao longo da sua formação académica, a mestranda adquiriu diversos referenciais teóricos e legais que, em conjunto com as várias metodologias pedagógicas orientadoras, conseguiu desenvolver um vocabulário mais adequado à área da educação, melhores formas de adequar a acção, formas mais adequadas e de qualidade para interagir com os grupos, propostas de atividades enriquecedoras e significativas, melhores métodos de promover aprendizagens, entre tantas outras competências. Esta experiência também contribuiu para a construção da identidade profissional da formanda, linhas de identificação como futura profissional, tais como: a abordagem HighScope, sendo a base das suas futuras ações; a perspectiva de Goldschmied pelo centrar no jogo e no brincar; a abordagem de Emmi Pikler pelo foco nos cuidados com as crianças; a abordagem MEM, que evidencia a autonomia da

criança e a voz das crianças nas suas escolhas pedagógicas; e a abordagem Reggio Emilia por valorizar a arte, os espaços e o natural como fatores essenciais. Além disso, por mostrar à mestranda que as crianças são feitas de “100 linguagens”, 100 ideias, 100 possibilidades.

Relativamente ao contexto de creche, era aquele pelo qual a mestranda nutria mais expectativas e onde sentia-se mais confortável. No entanto, foi precisamente nesse contexto que teve uma transformação mais significativa. Anteriormente, como já referido, a mestranda possuía uma visão distorcida de imagem de criança, mas graças aos referenciais teóricos, à prática com o grupo de crianças de 1 ano e à sua reflexão individual e acompanhada, pôde rever e corrigir essa visão.

Uma das dificuldades enfrentadas em creche foi a interação e trabalho em equipa com a instituição, e como Zabalza (1998) citado por Andrade (2012) nos refere “a Educação de Infância é uma acção complexa e polivalente que melhora muito quando possui uma continuidade e é realizada em equipa” (p.36). A mestranda empenhou-se em superar essa dificuldade com a colaboração da equipa e considera que atualmente superou essa dificuldade. Além disso, foram enfrentadas outras dificuldades, como conhecer o contexto familiar e estabelecer cooperação com as famílias, além da organização do grupo e espaço. No entanto, essas dificuldades foram oportunidades de aprendizagem e aprimoramento ao longo do estágio, à medida que a mestranda se empenhava em melhorar e aperfeiçoar as suas capacidades.

Na EPE, a mestranda estava receosa, por ser um grupo maior e heterogéneo (nomeadamente à faixa etária), mas acabou por não ser uma dificuldade, pois existiu uma apropriação da organização do grupo e do espaço, contribuindo para uma melhor gestão do grupo. Uma das dificuldades enfrentadas, principalmente na EPE, foi gerir os níveis de estimulação, por parte do adulto, versus a autonomia fomentada na criança. Um instrumento que nos foi apresentado, foi a escala de empenhamento do adulto de Bertram e Pascal (2009), que promoveram a reflexão por parte da educadora estagiária sobre o modo de interagir com a criança. Assim a mestranda, apercebeu-se que manter o equilíbrio entre a estimulação e a autonomia era uma tarefa difícil e um aspeto a melhorar, pois como Bertram e Pascal (2009) afirmam, o adulto deve

aumentar gradualmente a autonomia da criança para que estimulação diminua, sendo o objetivo que a autonomia da criança impere relativamente à estimulação.

Além das dificuldades é relevante realçar as várias aprendizagens adquiridas em ambos os contextos, tanto a nível da observação, organização do grupo, espaço, tempo e materiais. Também como já mencionado, a importância da cooperação com a equipa pedagógica e também da exploração sensorial.

A nível da observação, compreendeu-se que não é só a observação, mas a Observação. Este é dos papéis mais importantes de uma educadora de infância, pois é necessário observar para conhecer o grupo, é necessário observar para planificar, é necessário observar para refletir, como nos reforça as OCEPE:

“a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem.”

(Silva et al., 2016, p.11)

A nível da organização do grupo, tornou-se evidente para a mestranda a importância de conhecer cada criança individualmente, compreendendo os seus interesses e necessidades, além de adaptar o espaço e a atividade proposta. A mestranda também reconheceu que existem atividades que devem ser realizadas em grande grupo, porém, em algumas situações, é mais vantajoso realizar em pequenos grupos, a fim de obter melhores resultados e proporcionar um apoio mais efetivo às crianças. Em certos momentos, a realização de atividades em pares ou mesmo individualmente torna-se necessário e relevante.

Quanto à organização do espaço, a mestranda pôde aprender duas valiosas lições, a primeira foi que todos os espaços devem ser aproveitados e todos os espaços são recursos pedagógicos, por vezes só temos de pensar “fora da caixa”. A segunda lição é conhecer o grupo e adequar o espaço ao grupo, ouvir as crianças e do que elas precisam.

No âmbito da organização do tempo, esta mostrou ser uma tarefa desafiadora, que, à medida que os estágios progrediam, foi possível perceber que é

importante manter a rotina, contudo, ainda mais crucial é o respeito pela criança e o seu ritmo, exibindo uma postura flexível. Essa flexibilidade figura como uma das características indispensáveis que uma educadora deve possuir.

Quanto aos materiais, a mestranda pôde ampliar o seu olhar e descobrir inúmeros materiais estruturados e não-estruturados e, para além disso, ter o cuidado da “ [...] escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (Silva et al., 2016, p.26).

Outra grande aprendizagem conseguida pela mestranda foi compreender a importância da cooperação com a equipa pedagógica, pois um educador precisa de colaborar com outros profissionais a fim de aprimorar o seu desempenho e impacto na sua prática. Neste sentido, o facto de a PES ser desenvolvida a pares, impulsionou o trabalho em equipa. No entanto, a mestranda inicialmente limitou-se e concentrou-se apenas no seu par de formação, o que se tornou num problema. Após essa questão ser abordada, a mestranda passou a colaborar mais com a equipa pedagógica, e percebeu o quanto o trabalho se tornou mais fácil e eficiente, além de permitir a partilha de ideias e conhecimentos. Dessa forma, como destacado por Chiara Bove (1999) citada por Post e Hohmann (2011), “ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” (p. 299).

Por fim, outra aprendizagem foi a compreensão dos contributos da exploração sensorial na educação de infância. Embora a educadora-estagiária já reconhecesse a importância da exploração sensorial, achava que esta era mais importante na creche, mas como pôde experienciar na EPE e também na pesquisa teórica sobre o tema, esta é importante ao longo de toda a educação de infância.

Para além destas aprendizagens, a mestranda adquiriu a consciencialização da importância de refletir, embora ainda com muitas dificuldades, sente que melhorou muito ao longo do seu percurso. Assim, pretende-se manter uma postura autocrítica e reflexiva no futuro, como educadora de infância, e continuar a procurar uma formação contínua ao longo da sua carreira, a fim de evoluir cada dia para ser melhor educadora. Além disso, a mestranda ambiciona colocar em prática o que aprendeu e começar a

trabalhar com o seu próprio grupo e puder fazer a diferença nessas crianças, claro ainda com alguns receios pela responsabilidade que a própria profissão exige, mas como Malaguzzi (2016) refere:

“[...] o que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. As certezas fazem com que entendamos e tentemos entender [...] não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando; nesse sentido, estamos na mesma situação que as crianças [...]” (p. 95).

Ao refletir sobre todas as experiências vivenciadas, a mestranda reconhece que os seus receios, dúvidas e incertezas são, na verdade sinais positivos. Eles evidenciam sua vontade de aprender, adquirir mais conhecimentos e aprimorar-se cada dia. Compreende-se que a busca pelo crescimento pessoal e profissional é uma jornada contínua, e a formanda está determinada em aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem que surgirem no seu caminho. Afinal o seu sonho, sempre foi ser educadora de infância, e é onde realmente se sente feliz, estando com as crianças. Nesse sentido e como afirmado por Vasconcelos (1997): “Educar é uma arte [...] mas são também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças [...].” E nisso a mestranda tem plena convicção!

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.a ed., pp. 71–111). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.a ed., pp. 139–160). Porto Editora.
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família* (2ª ed). Editora Guanabara.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil De 0 a 3 anos* (9ª ed.). Artmed.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bueno, D. (2020). *La importancia del aprendizaje sensorial*. Revista Ruta Maestra (1-5).
- Brownell, C. A., & Hazen, N. (1999). *Early Peer Interaction: A Research Agenda*. Early Education and Development, 10(3), 403–413. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_9
- Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. (2019). Comité português para a UNICEP.

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII nº 2 (455–479).
- Direção-Geral da Educação (2018). Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância. Em. *Relatório do Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância*.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Fochi, P. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.) *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª ed., pp. 181–195). Porto Editora.
- Folque, M. da A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação De 0 A 3 Anos: O Atendimento Em Creche*. Artmed Editora.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.) Ediciones Aljibe.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a Criança* (4ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, H., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. Van, & Amant, K. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings.

A Process-oriented Self-evaluation Instrument for care settings - manual.
Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research centre for Experiential Education - University of Leuven.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed., vol. 179). Graó.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140). Porto Editora

Lopes da Silva, M. I. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 91-122). Ministério da Educação.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

Malaguzzi, L. (1994). *Your image of the child: Where teaching begins*. Child Care Information Exchange, 52-52.

Moita, M. D., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., ... Vilhena, G. (1981). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*.

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Artmed.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed., pp. 141–160). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 61–108). Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI - Grupo de Trabalho de Investigação (Org.). Em. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança* (8ª ed.). Lda. McGraw-Hill de Portugal.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serrano, P. (2016). *A Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança* (2ª ed.). Papa-Letras.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Toledo, D. (2007). *Integración sensorial*. *Revista Ocupación Humana*, 12(1 y 2), 32–43. <https://doi.org/10.25214/25907816.98>
- Vasconcelos, T. M. S. de. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana* (Porto Editora, Ed.; Vol. 4).
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes,

S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_p
or_projeto_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201.

Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

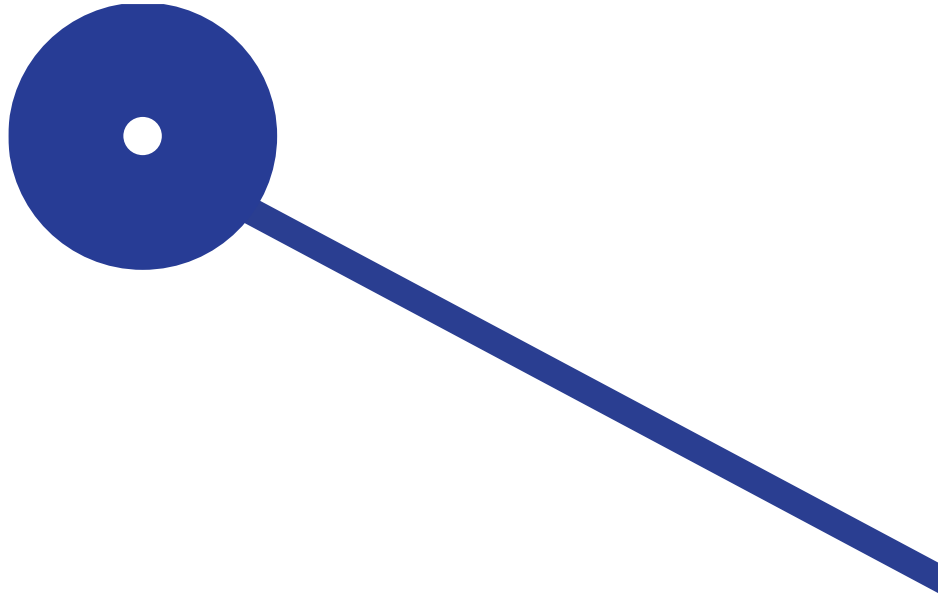
Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201.

Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Projeto Educativo da Instituição da Creche (2021/2022).

Projeto Educativo da Instituição da EPE (2022/2023).

Projeto Curricular do Grupo da EPE (2022/2023).



Relatório de Estágio
Mónica Raquel da Silva Santos