

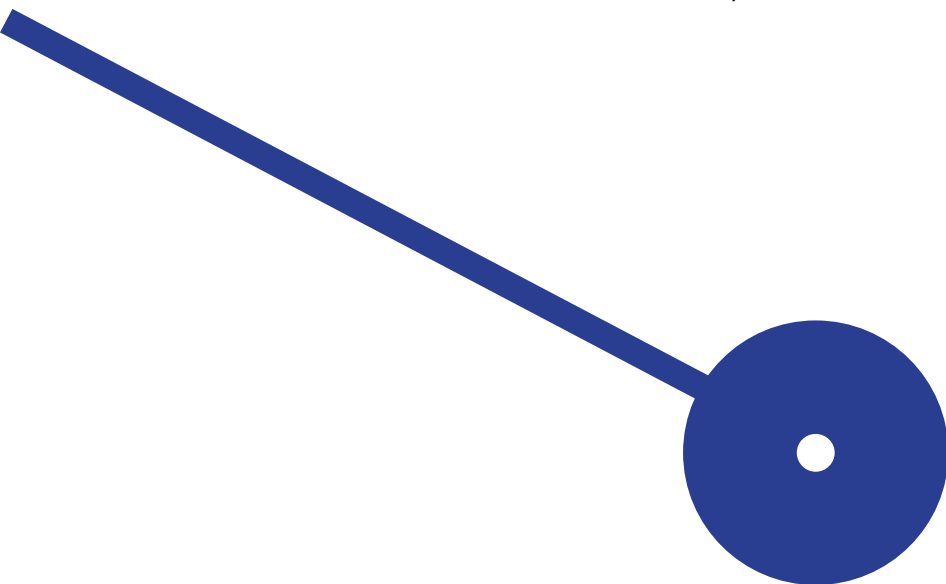
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio

Alexandra Filipa Guedes Pinto

04/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Alexandra Filipa Guedes Pinto

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

Co-orientação: Mestre Susana Esteves

Porto, abril de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Alexandra Filipa Guedes Pinto

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

Co-orientação: Mestre Susana Esteves

Porto, abril de 2023

AGRADECIMENTOS

Há dez anos, a menina que entrou na ESE à procura de concretizar o seu sonho, não imaginava que a sua vida iria dar inúmeras voltas, chegando até a pensar que nunca seria possível chegar até ao dia de hoje. Portanto, o culminar deste sonho não seria tão significativo se não fosse partilhado com todas as pessoas que, de alguma forma, andaram lado a lado comigo durante este percurso.

Quero agradecer, muito, à minha família por todo o apoio, por todo o carinho e principalmente por me darem amor nas horas em que mais precisei. Aos meus pais, que tomaram a decisão difícil de emigrar para apoiar o meu sonho, por me fazerem crescer, por me mostrarem que o amor vai além-fronteiras. Um dia gostava de conseguir retribuir-vos tudo o que fizeram por mim, obrigada. Agradecer à minha irmã e ao meu cunhado por serem os meus maiores pilares, nas horas mais difíceis, por todos os jantares e almoços partilhados, por ainda hoje me tratarem como a vossa menina. Patrícia, és o amor da minha vida. Ricardo, és o irmão que nunca tive. Adoro-vos.

Quero agradecer ao meu namorado por ter entrado na minha vida no momento certo. Obrigada por nunca me deixares desistir, obrigada por me mostrares que o amor pode ser a melhor coisa do mundo e, claro, obrigada por tratares de mim, da nossa casa e da nossa vida, sempre que percebias que eu não conseguia, sempre sem pedires nada em troca e com um sorriso na cara. Um gigantesco obrigada à tua família maravilhosa que me acolheu da forma mais generosa do mundo. Amo-te muito, para sempre.

Não podia deixar de agradecer a todos os amigos que já pertenciam à minha vida, antes desta aventura começar. Muito obrigada a todos vocês que se mantiveram do meu lado, mesmo que, em diversas vezes, o meu tempo para vocês não fosse o suficiente. Em especial, quero agradecer à Sofia por ser a minha melhor confidente, por me ouvir falar horas a fio da minha paixão por crianças e pelos sonhos que tenho sobre esta profissão. Obrigada à Lila, por estar sempre presente, pela preocupação e pela amizade bonita que nutrimos uma pela outra.

A todos aqueles que se cruzaram na minha vida ao longo deste percurso, um muito obrigada por terem ficado até aqui. Agradecer, em especial, à Maria e à Tânia por serem as melhores companheiras que encontrei neste caminho, sem vocês não teria sido tão especial.

Agradecer à Praxe da ESE e à Cantuna por terem sido a minha primeira casa em diversas situações. Obrigada às minhas afilhadas e ao meu afilhado por um dia terem olhado para mim como um exemplo para vocês. Eu cresci muito mais com vocês do que aquilo que podem imaginar.

Quero, ainda, deixar um enorme obrigada às minhas três companheiras de mestrado. Formamos um quarteto fantástico e vou levar-vos no meu coração, para sempre. Obrigada à minha díade pelas demais conversas, pelo tempo partilhado e por ter sido tão fácil partilhar esta aventura contigo. Obrigada à Ana pela descontração, pela boa dose de loucura que acrescentaste à minha vida e pelas longas conversas que tivemos. Obrigada à Bea por ter entrado aos pouquinhos no meu dia-a-dia, por ter passado meses a fazer-me companhia dia e noite e por se ter tornado indispensável para mim, tens um coração muito especial.

Por último, considero fundamental agradecer a quem esteve diretamente relacionado com o meu percurso de formação. Desta forma, começo por agradecer à professora e orientadora (na valência de creche) Doutora Sara Araújo, por ser uma inspiração para mim e por conseguir despertar de mim, ainda mais, a paixão e a tamanha importância que esta profissão acarreta. Do mesmo modo, agradeço à orientadora (da valência de Educação Pré-Escolar) Susana Esteves, por toda a disponibilidade e acompanhamento ao longo da minha trajetória. Agradeço principalmente, por terem construído em mim uma postura crítica e atenta de todas as minhas ações para que possa, no futuro, ser uma Educadora de Infância que me (e vos) orgulhe.

Torna-se, ainda, fundamental deixar o meu agradecimento às equipas educativas que me receberam carinhosamente. Obrigada pela partilha de experiências e de conhecimentos que me permitiram desenvolver de modo pessoal, profissional e social. Um especial agradecimento às educadoras cooperantes por me terem permitido voar, e principalmente por me terem dado a oportunidade de aprender com elas.

Por fim, um enorme obrigada a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, cresci muito com vocês. Obrigada, por todas as vezes que me sentia cansada e eram vocês que me acolhiam no vosso abraço e no vosso sorriso, tornando as coisas bem mais fáceis do que eu poderia imaginar. Sem dúvida que foram vocês que me provaram que o meu sonho vale a pena.

Obrigada a todas as pessoas que se cruzaram comigo.

Fizeram com que o meu percurso fosse muito mais feliz.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório da prática educativa supervisionada para a obtenção do grau de Mestre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar surge como o culminar de um longo processo de crescimento da mestranda a nível pessoal e profissional, bem como se propõe a abordar, de forma crítica e reflexiva, o processo desenvolvido no decorrer dos estágios profissionalizantes realizados na valência de Creche e de Educação Pré-Escolar.

De salientar que esta formação abrangeu a integração da uma articulação entre os referenciais teóricos e legais, numa perspetiva contínua de investigação e reflexão. Todas as experiências decorridas na prática, sustentadas num ciclo dinâmico e em espiral de processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que constituem a metodologia de investigação-ação, contribuíram para uma ação inovadora, reflexiva e com sentido para todos os intervenientes. A mestranda desenvolveu saberes profissionais que se transformaram numa ação sustentada pelas pedagogias de cariz participativo, envolvendo as crianças como sujeitos ativos na construção das suas aprendizagens, tendo sempre por base os seus interesses e necessidades, de forma a construir um ambiente que promova aprendizagens significativas, numa perspetiva globalizante e integradora.

Para além do mencionado, todas as ações desenvolvidas se ancoraram numa postura crítica e reflexiva que permitiu à mestranda compreender problemáticas emergentes da prática educativa, investigando-as e refletindo sobre, na e para ação (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996), desenvolvendo uma transformação de si mesma, enquanto sujeito em formação e proporcionando verdadeiras oportunidades de aprendizagem e crescimento. A partilha de experiências e a colaboração estabelecida entre a díade, as educadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, enquanto futura Educadora de Infância.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-Escolar; Investigação-ação; Reflexão; Aprendizagem Profissional

ABSTRACT

This report of the supervised educational practice for the recognition of the Master's degree in Pre-School Education is the culmination of a long process of growth of the master student at a personal and professional level, and proposes to address, critically and reflectively, the process developed during the professional internships carried out in the nursery school and pre-school education.

It should be noted that this training included the integration of an articulation between theoretical and legal references, in a continuous perspective of research and reflection. All the experiences in practice, were supported by a dynamic and spiral cycle of observation, planning, action, assessment and reflection processes, which constitute the action research methodology, contributed towards an innovative, reflective and meaningful action for all those involved.

The student developed professional knowledge that was transformed into an action supported by participatory pedagogies, involving children as active subjects in the construction of their learning, always based on their interests and needs, in order to build an environment that promotes significant learning, from a global and integrative perspective.

In addition to the above, all the actions developed were anchored in a critical and reflective attitude that allowed the student to understand problems emerging from educational practice, investigating them and reflecting on, in and for action (Schön, 1987, cited by Alarcão, 1996), developing a transformation of herself, as a subject in training and providing real opportunities for learning and growth.

The sharing of experiences and the collaboration established between the dyad, the cooperating educators and the institutional supervisors contributed to the personal and professional development of the master's student, as a future Early Childhood Educator.

Keywords: Nursery School; Pre-school Education; Action Research; Reflection; Learning

LISTA DE ABREVIACÕES

AEC - Atividade Extracurricular

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

IA – Investigação-Ação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTM – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PES - Prática Educativa Supervisionada

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do ambiente para o jogo heurístico.....	48
Figura 2 - Jogo Heurístico	48
Figura 3 - Pannel: As cores da Natureza	59
Figura 4 - Mapa conceptual: O que já sabemos.....	60
Figura 5 - Mapa conceptual: O que queremos saber?.....	61
Figura 6 - Mapa conceptual: Como vamos descobrir?.....	62
Figura 7 - O jogo da memória	67
Figura 8 - O quadro das responsabilidades.....	72

LISTA DE APÊNDICES

A: Registos Fotográficos dos Contextos Educativos

- A1 – Prática Educativa em Creche
 - A1.1 – Sala de atividades
 - A1.2 – Espaço Exterior
- A2 – Prática Educativa em Educação Pré-Escolar
 - A2.1 – Sala de atividades
 - A2.2 – Espaço Exterior

B: Registos Fotográficos das Atividades Desenvolvidas

- B1 – Prática Educativa em Creche
 - B1.1 – O Jogo Heurístico
 - B1.2 – Transições Suaves
- B2 – Prática Educativa em Educação Pré-Escolar
 - B2.1 – Metodologia de Trabalho de Projeto: “As árvores”
 - B2.1.1 – Os livros utilizados no projeto
 - B2.1.2 – Entrevista à sala dos 5 anos
 - B2.1.3 – Música “Árvore da Montanha”
 - B2.1.4 – Registo “A minha árvore”
 - B2.1.5 – Trabalhos e explorações realizadas em família
 - B2.1.6 – Entrevista aos idosos do centro de dia
 - B2.1.7 – Jogo da memória
 - B2.1.8 – Atividade de Culinária
 - B2.1.9 – Plantar e Semear
 - B2.1.10 – O cenário: As árvores em 3D
 - B2.1.11 – Divulgação do Projeto
 - B2.2 – Instrumentos de Pilotagem
 - B2.2.1 – Quadro do Tempo
 - B2.2.2 – Quadro das Responsabilidades

C: Narrativas Reflexivas Individuais

- C1 – Narrativas Reflexivas Individuais em Creche
 - C1.1 – 1.ª Narrativa
 - C1.2 – 2.ª Narrativa
 - C1.3 – 3.ª Narrativa
- C2 – Narrativas Reflexivas Individuais em Educação Pré-Escolar
 - C2.1 – 1.ª Narrativa
 - C2.2 – 2.ª Narrativa

D: Documentação Pedagógica

- D1 – Prática Educativa em Creche
 - D1.1 – Incidente Crítico: DE

LISTA DE ANEXOS

A: Grelha de Avaliação

A1 – Grelha de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada em Creche

A2 – Grelha de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

B: Planificações Semanais

B1 – Planificações Semanais em Creche

B1.1 – Planificação Semanal de 18 a 22 de abril

B1.2 – Planificação Semanal de 25 a 29 de abril

B1.3 – Planificação Semanal de 2 a 6 de maio

B1.4 – Planificação Semanal de 9 a 13 de maio

B1.5 – Planificação Semanal de 16 a 20 de maio

B1.6 – Planificação Semanal de 23 a 27 de maio

B1.7 – Planificação Semanal de 30 a 3 de junho

B2 – Planificações Semanais em Educação Pré-Escolar

B2.1 – Planificação Semanal de 31 a 4 de novembro

B2.2 – Planificação Semanal de 7 a 11 de novembro

B2.3 – Planificação Semanal de 14 a 18 de novembro

B2.4 – Planificação Semanal de 21 a 25 de novembro

B2.5 – Planificação Semanal de 28 a 2 de dezembro

B2.6 – Planificação Semanal de 5 a 9 de dezembro

B2.7 – Planificação Semanal de 12 a 16 de dezembro

B2.8 – Planificação Semanal de 2 a 6 de janeiro

B2.9 – Planificação Semanal de 9 a 13 de janeiro

B2.10 – Planificação Semanal de 16 a 20 de janeiro

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O PAPEL DO EDUCADOR	3
1.2. A IMAGEM DE CRIANÇA	8
1.3. A SUSTENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: MODELOS PEDAGÓGICOS	11
1.3.1. MODELO PEDAGÓGICO DE HIGHSCOPE	12
1.3.2. PERSPETIVA DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO.....	14
1.3.3. MODELO PEDAGÓGICO DE ELINOR GOLDSCHMIED.....	19
1.3.4. PERSPETIVA DE EMMI PIKLER.....	22
1.3.5. PERSPETIVA PEDAGÓGICA DE REGGIO EMILIA.....	24
1.3.6. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA	26
1.3.7. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	27
1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	28
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
2.1. CONTEXTO DE CRECHE	30
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	30
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	31
o Caracterização do grupo de crianças.....	31
o Caracterização do espaço e materiais.....	32
o Caracterização do tempo.....	34
2.2 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	35
2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	35
2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	36
o Caracterização do grupo de crianças.....	36
o Caracterização do espaço e materiais.....	37
o Caracterização do tempo.....	39
2.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	40
CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS ..	45
3.1 A PRÁTICA EDUCATIVA EM CRECHE	45
3.1.1. O JOGO HEURÍSTICO.....	45
3.1.2. TRANSIÇÕES SUAVES	53
3.2 A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	58
3.2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	58
3.2.2. INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM: O QUADRO DAS RESPONSABILIDADES	71
3.3 PRÁTICA EDUCATIVA TRANSVERSAL ÀS DUAS VALÊNCIAS: INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA	74
REFLEXÃO FINAL	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
DOCUMENTOS LEGAIS	92

APÊNDICES	93
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) I e II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico do Porto, foi solicitado à discente a elaboração de um relatório de estágio, de modo a descrever e refletir sobre as aprendizagens alcançadas.

Como previsto no Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, a aprendizagem a ser realizada tem como base todo o conhecimento científico antes construído, bem como o conhecimento profissional que resulta da própria experiência e, além disso, a análise de dados e a investigação existente. Importa salientar que esta UC pretendeu desenvolver os seguintes objetivos de aprendizagem: mobilizar saberes científicos, pedagógicos, culturais no desenvolvimento de atividades e projetos; mobilizar saberes pedagógicos e científicos na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados; desenvolver conhecimentos e competências orientadas para uma ação educativa integrada, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança; e desenvolver, na discente, uma atitude profissional reflexiva, sobre, na e para a ação (Araújo, 2022). A UC promove, assim, a capacidade profissional para a docência em Educação de Infância, em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar (EPE), valorizando a fundamentação da prática de ensino na investigação, como menciona o Decreto-lei nº 43/2007.

Neste sentido, no que concerne aos estágios curriculares realizados, estes decorreram em duas valências e em dois contextos educativos distintos, mas ambos na zona metropolitana do Porto. Assim, o primeiro estágio decorreu na valência de Creche, numa instituição de cariz privado com um grupo de crianças dos 2 anos de idade. Já na valência de EPE, este realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de crianças dos 4 anos de idade. A integração destes dois contextos, permitiu que a mestrande, para além de trabalhar com dois grupos de crianças, experienciasse o contraste de realidades sociais distintas, nomeadamente, no que diz respeito às especificidades de cada ambiente – políticas educativas, organização e gestão dos espaços e materiais, do tempo, dos grupos de crianças e das interações entre todos os intervenientes do processo educativo – potenciando, deste modo, o seu desenvolvimento numa aprendizagem profissional, pessoal e social, bem como a construção da sua identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

A Educação de Infância deve oferecer um atendimento individualizado, num ambiente de segurança afetiva e física, que contribua para o desenvolvimento global da criança de um modo harmonioso. As experiências surgidas durante a Educação de Infância influenciam a

criança e a relação que esta cria com os adultos que a rodeiam. A infância é, assim, uma fase vulnerável para a criança, que exige de todos os intervenientes, da ação educativa, proteção, segurança e afetividade (Silva et al., 2016).

Toda a ação educativa desenvolvida pela mestranda ao longo dos estágios foi apoiada numa pedagogia de participação, valorizando sempre o trabalho em equipa dos intervenientes no processo educativo, a motivação, a comunicação e o envolvimento das crianças no sentido de serem coconstrutoras dos seus conhecimentos. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho, a voz da criança na investigação educacional “ganha relevo numa pesquisa que se suporta numa visão do conhecimento que incorpora a escuta da voz do protagonista último da aprendizagem (ouvindo as suas descrições e interpretações, as suas emoções e sentimentos)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 81), assim sendo, “as pedagogias participativas envolvem uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva para desta forma promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, e das imagens e papéis da criança e profissionais da educação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 84). Foi nesta linha de saber ser, saber fazer e saber estar que se apoiou a mestranda ao longo do processo de formação (Silva et al., 2016), de modo a promover atividades significativas para as crianças. Assim, o(a) educador(a) deve expandir os seus conhecimentos de modo a dar respostas a todos os desafios, sendo que é o responsável por desenvolver o seu próprio currículo. Este deve observar, planificar, organizar, avaliar e refletir, com vista à construção de aprendizagens integradas e integradoras nunca esquecendo as necessidades do grupo e de cada criança individualmente (Decreto-lei n.º 241/2001).

No que concerne à estrutura do relatório, de forma a contextualizar todo o trabalho realizado pela mestranda ao longo das PES I e II, este encontra-se organizado em três capítulos interligados entre si. Neste sentido, o primeiro capítulo compreende o enquadramento teórico e legal onde a mestranda menciona os referentes teóricos e legais que orientaram a ação pedagógica. O segundo capítulo, por sua vez, refere-se à caracterização geral das instituições e dos respetivos grupos de crianças, sendo que, neste mesmo capítulo, ainda se compreende uma caracterização da metodologia de investigação-ação que assumiu uma função fulcral durante toda a prática educativa. No terceiro capítulo será descrita e analisada, de modo crítico e reflexivo, a ação educativa, e mais pormenorizadamente algumas atividades dinamizadas aquando dos diferentes estágios que se revelaram uma fonte inesgotável de aprendizagens. Por conseguinte, serão também explanados os resultados ao nível das aprendizagens das crianças e da mestranda. Por último, apresenta-se a reflexão final acerca de todo o processo de formação.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo serão explanados referentes legais e teóricos, que elevam a qualidade da formação do atual ciclo de estudos da mestrada – o Mestrado de Educação Pré-Escolar. Torna-se importante haver uma articulação teórica e prática, para uma melhor qualidade da ação e um melhor processo de ensino e aprendizagens das crianças.

Neste sentido, a mestranda apresenta aqui, as suas grandes bases teóricas de aprendizagem como futura profissional de educação, sendo este capítulo dividido em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo estão descritos os conceitos teóricos e legais alusivos à educação de infância e ao papel do/a educador/a de infância. No segundo subcapítulo, será apresentada a imagem da criança inspirada nas diversas perspetivas pedagógicas, que por sua vez, serão explanadas no subcapítulo três. Dedicar-se o quarto subcapítulo à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) utilizada na PES em EPE, pelo impacto desta experimentação no processo de aprendizagem profissional da mestranda.

1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O PAPEL DO EDUCADOR

À criança é reservado o direito a ser orientada e respeitada em prol do desenvolvimento das suas capacidades, da sua personalidade, dos seus dons e das suas aptidões motoras e cognitivas, tendo a oportunidade de se exprimir sobre questões em que se encontra envolvida e vendo a sua opinião ser valorizada e considerada (UNICEF, 2019). Assim sendo, o/a educador/a é dos primeiros agentes a socializar com a criança, como tal, é de extrema importância que a sua ação vá ao encontro da garantia de um bem-estar físico e psicológico e de um clima de confiança na mesma. Deste modo, o agente educativo deve ter todos os seus sentidos direcionados para a criança, como forma de atender às suas necessidades e concretizações e assim garantir um desenvolvimento completo e significativo.

Ao longo do tempo, a conceção de “Educação” sofreu alterações, devido a vários fatores, que contribuíram para a construção e evolução do conceito, da conceção de criança e da importância que é atribuída à mesma, assim como dos restantes intervenientes envolvidos no processo que é a educação (Zabalza, 1998). Estes fatores, nomeadamente as necessidades políticas, económicas e sociais, bem como as conceções e princípios defendidos por uma determinada sociedade, influenciam a forma como as pessoas valorizam e entendem a educação (Roldão, 1999). Desta forma, é possível afirmar que existem e existirão sempre várias conceções

acerca do conceito de educação, assim como dos princípios básicos intrínsecos em todo o processo.

No que concerne à valência da creche, esta apesar de não ser um serviço público disponibilizado pelo governo, a Portaria 262/2011 define-a como um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria 262/2011) durante o período em que, quem exerce as responsabilidades parentais, não o pode fazer. A Recomendação do Conselho Nacional de Educação refere que se deve conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social, criando um fator de igualdade de oportunidades e de inclusão social (Recomendação n.º3/2011). Desta forma, segundo o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, com a sua formação, “pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). Investigações recentes desenvolvidas pelas ciências do cérebro dizem-nos que “a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos da aprendizagem e do desenvolvimento” (Araújo, 2013, p. 10).

No que diz respeito à valência da Educação Pré-Escolar, a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar define-a como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º5/1997 de 10 de fevereiro), sendo que esta deve ser sempre apoiada pela família, “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei n.º5/1997 de 10 de fevereiro), destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define 9 objetivos da mesma, nomeadamente a promoção do Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) da criança, baseadas em experiências democráticas, a fomentação da inserção da criança em grupos multiculturais, a contribuição para a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso à escola e ao sucesso da sua aprendizagem, a estimulação do desenvolvimento global de cada criança através de aprendizagens diversificadas e significativas para as mesmas, o desenvolvimento da comunicação e do pensamento crítico, a possibilidade de condições de bem-estar e segurança, a promoção de uma adequada orientação das crianças com inaptações, deficiências e precocidades e, por último, o incentivo à presença e colaboração das famílias e comunidade (Lei n.º5/1997 de 10 de fevereiro).

Desta forma, a atuação do/a educador/a de infância deve ir ao encontro destes objetivos, existindo assim, um perfil aprovado para este. O Perfil de Desempenho Profissional Geral e

Específico do/a Educador de Infância, configurado nos Decretos-Lei n.º240/2001 e n.º241/2001, de 30 de agosto de 2001, contém algumas exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilidades profissionais docentes. Desta forma, o/a educador/a de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto).

A mestranda gostaria de mencionar que as suas próprias conceções sobre educação sofreram transformações ao longo desta viagem de aprendizagem e formação profissional, numa desconstrução e construção apoiada em referenciais teóricos e legais e repleta de experiências educativas vivenciadas, quer no contexto de creche, quer no contexto de EPE. Além disso, a mestranda também constituiu os seus ideias, os seus princípios e valores, que acredita e defende para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade em Educação de Infância.

No que concerne ao papel do/a educador/a relativamente à aprendizagem pela ação, o modelo pedagógico de HighScope refere que os mesmos devem: organizar os ambientes e rotinas; estabelecer um clima de interações sociais positivas; estimular as ações intencionais, a resolução de problemas e a reflexão verbal das crianças; observar e interpretar as ações de cada criança através dos domínios do conteúdo curricular e dos Indicadores-Chave de Desenvolvimento; e planejar experiências que tenham por base as ações e interesses das crianças (Epstein & Hohmann, 2019, p. 24).

No âmbito da organização do ambiente educativo, o/a educador/a de infância organiza o espaço e os materiais estimulantes e diversificados, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, partindo do contexto e das experiências das crianças, de modo a proporcionar, às mesmas, experiências educativas integradas (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). Segundo a perspetiva da Pedagogia-em-Participação, “procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 11) conduzindo-nos à ideia “de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 11). O/A educador/a de infância também deve organizar o tempo de forma flexível e diversificada, “proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). Segundo o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, “o tempo está organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação” (Lino, 2013, p. 126). Para se prosseguir com esta intenção, de acordo com Post & Hohmann citados por Araújo (2013), “os horários e rotinas diárias deverão ser congruentes com dois princípios básicos: serem previsíveis,

embora flexíveis, e incorporarem permanentemente o conceito de aprendizagem ativa” (Araújo, 2013, p. 42). É da responsabilidade também, do/a educador/a de infância criar as condições necessárias de segurança, acompanhamento e de bem-estar das crianças (DL n.º241/2001, de 30 de agosto).

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o/a educador/a de infância tem o papel de observar cada criança, “com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e os objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). De acordo com as OCEPE, uma das estratégias fundamentais para a recolha de informação sobre a criança é observar o que as mesmas fazem, dizem, como interagem e aprendem durante o tempo que se encontram no jardim de infância (Silva et al., 2016). O/A educador/a planifica atividades com objetivos abrangentes e transversais, de forma integrada e flexível, tendo em conta os vários domínios curriculares e as situações imprevistas emergentes no processo educativo (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). A abordagem pedagógica da Pedagogia-em-Participação refere que o momento da planificação, quando realizado com as crianças, pode ser um “processo humanizante – a criança sabe que é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 48). Todo o processo de planificação deverá suportar-se num aspeto fulcral – a diferenciação pedagógica.

“Se o desafio se chama heterogeneidade e diversidade, não pode ser vencido através da uniformidade dos processos e da rigidez das estruturas e regras de funcionamento. Só a diferenciação dos programas formativos e das condições em que são implementados pode fornecer a chave de adequação da nossa ação aos diferentes grupos (...)” educativos (Diogo & Vilar, 1998, p. 30)

No que concerne à avaliação, o/a educador/a avalia, “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). De acordo com o Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, o processo de avaliação “é realizado com os participantes e não para eles” (Bertram & Pascal, 2009, p. 36), desta forma, o mesmo servirá para “apoiar os educadores de infância no processo de melhoria das suas práticas, capitalizando em saberes prévios, através de uma mudança gradual e progressiva e não provocando um corte radical” (Bertram & Pascal, 2009, p. 36). Em suma, o Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade (Bertram & Pascal, 2009, p. 36), dá bastante importância ao contexto social da aprendizagem da criança, e à forma como os educadores fazem para o organizar, tendo sempre em consideração que “as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem no âmbito de um contexto educativo estimulante” (Bertram & Pascal, 2009, p. 36). De acordo com a circular nº 4/2011, a

avaliação tem como finalidade contribuir para práticas adequadas, “refletir sobre os efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo”, promover os processos de aprendizagem acompanhados, envolver a criança em todo o processo, considerando-a “protagonista da sua aprendizagem”. É nesta perspectiva que se pretende fazer a avaliação na EPE, formativamente e tendo em vista a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança.

No âmbito da relação e da ação educativa, o/a educador/a de infância relaciona-se com as crianças de forma a favorecer a sua segurança afetiva e a promover a sua autonomia das crianças, promovendo o envolvimento das mesmas em atividades e projetos. Além disso, cabe ao/a educador/a fomentar a cooperação entre todas as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, além de envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). Uma participação ativa da família no contexto educativo assume-se como uma “fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância” (Niza, 2013, p. 159). Esta parceria entre escola e o meio familiar faz com que a criança se sinta confiante e segura, sendo importante para o seu desenvolvimento e o sucesso da sua aprendizagem (Silva et al., 2016). É, também, papel do/a educador/a, apoiar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, fomentar nas crianças a capacidade de realização de tarefas, identificando e resolvendo os problemas que lhe são surgidos, e promover o “desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). Este pressuposto é ainda destacado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que mencionam os direitos de cidadania reconhecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança, dos quais podemos realçar o direito que a criança tem de “expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas, em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Secretário-Geral das Nações Unidas, 1989, p. 5). Torna-se importante, para a mestrandia, mencionar que a ação do/a educador/a não se deve realizar de modo singular, uma vez que a educação “requer a inserção das atividades dos docentes num trabalho de equipa” (Abreu, 2004, p. 290), sendo que um ambiente de cooperação entre a equipa pedagógica permite melhorias no processo de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, profissional e social da equipa pedagógica. Desta forma, numa equipa educativa onde o trabalho colaborativo deve ser constante, as relações devem tender à “não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” com intenção de alcançar objetivos comuns (Damiani, 2008).

Numa fase posterior ao momento da ação, é crucial a concretização de uma reflexão crítica, sendo que esta etapa deve ser transversal a todos os momentos da ação do/a educador/a, onde, segundo Shön citado por Alarcão (2002), é composta pela reflexão sobre, na e para a ação como forma de aperfeiçoar as suas estratégias, corrigir as suas falhas e melhorar a sua prática profissional (Alarcão, 2001). Sendo a reflexão o cerne de todo o processo, o/a educador/a deve reavaliar sempre as suas ações durante todo o procedimento, em todos os acontecimentos, tanto os que resultam e, principalmente, os que não resultam. Estes momentos de reflexão possibilitam, ao agente educativo, entender qual o seu papel no contexto, a imagem da criança e aquilo que pretende de toda a sua prática pedagógica (Silva et al., 2016).

O/A educador/a deve ser dotado/a de uma comunicação honesta e direta ao invés de ser uma pessoa distante e autoritária, preocupando-se com a dinâmica psicológica e o contexto socio-afetivo (Kamii, 2003). Deste modo, o/a educador/a ao proporcionar e vivenciar brincadeiras com as crianças estará a criar laços próximos com as mesmas, conhecendo os seus interesses, estimulando-a, colocando novos desafios e encorajando-a para novas descobertas e explorações. Segundo as OCEPE, incentivar a criança a brincar “promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p. 11).

Em suma, e, segunda Marta (2015), o/a educador/a deve ter consciência de que a sua formação é uma aprendizagem constante a ser desenvolvida, em que a ética do cuidar e a do cuidado devem ser integrantes. Esta ética diz respeito à responsabilidade do/a educador/a de infância ter de dar resposta às necessidades básicas das crianças, garantindo a segurança, proteção e o bem-estar, imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual e para a transformação do bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional das crianças, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento da sua autonomia para agir nos diversos contextos.

1.2. A IMAGEM DE CRIANÇA

O conceito de criança depende do ponto de vista de cada indivíduo, pois pode variar consoante as culturas, grupos sociais e as condições socioeconómicas a que se pertence. De acordo com a Convenção para os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), “a criança tem direito à educação” (p.23) procurando assegurar uma igualdade de oportunidades para todas. Ao longo do percurso de aprendizagens da mestranda, a mesma compreendeu que as crianças são o centro da ação pedagógica pelo que elas próprias tomam as decisões na forma como, o quê e se querem

aprender. De acordo com Formosinho (2013), a criança assume-se como construtora do seu próprio conhecimento, tendo “voz no processo ensino e aprendizagem” (Formosinho, 2013, p. 19), ou seja, é importante reconhecer a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois “supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), no qual a motivação para a aprendizagem se sustenta “no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 28).

Jean Piaget foi um dos pioneiros das teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo, sendo que arrecadou várias informações sobre como as crianças, de diversas idades, resolviam problemas de raciocínio, comunicavam o que sentiam, faziam julgamentos e como funcionavam outras atividades mentais das mesmas (Spodek & Saracho, 1998). A teoria piagetiana aconselha “um papel ativo para a educação na primeira infância” (idem), sendo que os educadores devem evitar dizer às crianças o que elas devem saber, mas sim oferecer oportunidades “de pensar, relacionadas à manipulação de materiais concretos e à geração de habilidades conceituais” (Spodek & Saracho, 1998, p. 75).

Lev Semenovitch Vygotsky foi também um teórico da psicologia construtivista, sendo que o mesmo, distinguiu dois tipos de desenvolvimento: o natural e o cultural (Spodek & Saracho, 1998). O desenvolvimento natural advém do resultado da maturação do indivíduo, enquanto o desenvolvimento cultural diz respeito à linguagem e à capacidade de raciocínio (Spodek & Saracho, 1998). Desta forma, a teoria de Vygotsky defende que se uma criança estiver rodeada por um “ambiente linguístico de discurso direto e meios de comunicação de massa dominados por uma linguagem simplista (...), [o] seu pensamento será simplista ou primitivo” (Spodek & Saracho, 1998, p. 76). Por outro lado, se a criança contacta com ambientes de díspares contextos, o seu “pensamento será diverso e intrincado” (idem). A teoria de Vygotsky olha para o desenvolvimento infantil de forma a que este, aconteça na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), “que é o ponto no qual as crianças podem funcionar independentemente” (Spodek & Saracho, 1998, pp. 76–77). De acordo com Pires (2001), a ZDP pode ser explicada como a

“distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, determinado pela realização independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com orientação de um adulto ou com pares mais capazes. Assim, a [ZDP] corresponderá à distância entre o que [a criança] é capaz de realizar sozinho e o que é capaz de realizar acompanhado por alguém mais capaz” (Pires, 2001, p.30).

Ou seja, a ZDP trata-se de uma zona que limite, até onde a criança consegue resolver os seus problemas de forma autónoma sendo que posteriormente precisa de ajuda do adulto. Neste sentido, o/a educador/a torna-se uma peça imprescindível para o apoio da criança, estimulando-

a ao nível da linguagem oral, permitindo que a mesma enriqueça o seu vocabulário e, desta forma, consiga desenvolver o seu pensamento (Lino, 2013, p. 115). De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976), citados por Folque (2014), o/a educador/a deve “colocar andaimes” à criança (scaffolding), ou seja, desafiar o pensamento da mesma, criando um conflito cognitivo, para que em seguida possa ajudá-las a desenvolver a sua aprendizagem (Folque, 2014).

Jerome Bruner estudou a relação entre o pensamento e linguagem, tendo identificado três sistemas de representação: o modo ativo, em que as pessoas representam a informação através de atos e manipulações; o modo icónico, em que se utiliza a organização e as imagens preceptivas para representar as informações e o modo simbólico em que as pessoas usam a linguagem ou símbolos para representar a informação (Spodek & Saracho, 1998, p. 77). Assim sendo, a teoria de Bruner acredita que a cognição da criança inicia pelo modo ativo, em que fazem fisicamente aquilo que pensam, sendo a única forma de expressar, passando para o modo icônico, em que as crianças procuram algum tipo de imagem sensorial que pode ter formas visuais, auditivas ou táteis, e, finalmente, para o modo simbólico, sendo que as mesmas aprendem a “natureza da linguagem, ao mesmo tempo em que estão a aprender a utilizá-la como um instrumento de pensamento e ação” (Bruner, 1983; Spodek & Saracho, 1998, p. 77).

De acordo com as OCEPE, as aprendizagens da criança acontecem de forma espontânea, nos vários contextos sociais em que vivem, no entanto, no ambiente da educação infantil

“existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (Silva et al., 2016, pp. 8–9).

Neste processo de desenvolvimento, as relações estáveis onde a criança é acolhida e respeitada promovem um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros. No entanto, o ambiente da educação infantil não é o único presente na vida das crianças, também existe o ambiente familiar, cujas “práticas educativas e [a] cultura da própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9). Desta forma, o/a educador/a tem o papel de estabelecer relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo-o como potencializador e facilitador para o sucesso e desenvolvimento das crianças (Silva et al., 2016). Tal como referido nas OCEPE, a criança desempenha “um papel dinâmico” (idem), pois desde o momento do seu nascimento tem um potencial de energia e de curiosidade para compreender e conhecer o mundo que as rodeia. Assim sendo, ao ser reconhecida a capacidade que a criança possui para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, estamos a “encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (idem), partindo das suas experiências, saberes e competências para desenvolver as suas potencialidades (Silva et al., 2016).

Em suma, os Princípios e Fundamentos de um Quadro de Qualidade apoiam-se numa imagem da criança como sendo “competentes, aprendentes, curiosas e ativas, que beneficiam de uma articulação entre aprendizagem, cuidados e brincar” (D’Orey, 2018, p. 8), estando no centro de todo o processo de educação e cuidados e tendo um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Deste jeito, a imagem da criança é de um ser único com “necessidades emocionais, físicas e cognitivas diferentes, que devem ser reconhecidas” (D’Orey, 2018, p. 8). Existindo questões transversais para o desenvolvimento e manutenção da qualidade, passando por uma “imagem clara e a voz da criança e da infância [que] devem ser valorizadas” (idem), visto que cada criança é uma cocriadora de conhecimentos e necessita de interagir com os outros; “os pais são os parceiros mais importantes e a sua participação é essencial” (D’Orey, 2018, p. 9), sendo este o mais importante e o primeiro ambiente de crescimento e desenvolvimento das mesmas, onde são estes os responsáveis pelo seu bem-estar e saúde; e por fim, “um entendimento partilhado de qualidade” (idem), que, a longo prazo, melhora as oportunidades educativas das crianças.

1.3. A SUSTENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: MODELOS PEDAGÓGICOS

Na ação de um/a educador/a de infância, a fundamentação e a sustentação da prática pedagógica em abordagens curriculares, para além de documentos de cariz político-educativo, é considerado um dos aspetos cruciais no âmbito do desenvolvimento da ação educativa, sendo que estas são consideradas como um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática e que figuram a complexidade da ação profissional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b). Nos diversos modelos existentes estão explanadas orientações para a realização de uma prática pedagógica quotidiana de qualidade visto que se tornam “explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação” (Formosinho, 2013, p. 16).

No que diz respeito à valência de creche, a mestranda regeu-se pelo modelo pedagógico de Emmi Pikler e pela abordagem de Elinor Goldshmid, em EPE orientou-se pelo MEM e as OCEPE, sendo que ambas as valências tiveram, como inspirações, o modelo pedagógico de HighScope, a perspetiva da Pedagogia-em-Participação e a abordagem pedagógica de Reggio Emilia.

No último ponto deste subcapítulo, a mestranda irá abordar também a MTP, inserida nos pressupostos de alguns dos modelos curriculares. Esta metodologia dá destaque ao papel do educador na estimulação das crianças para que interajam com o ambiente em que estão inseridas, de forma que consigam retirar significados próprios sobre o mundo que as rodeia.

1.3.1. MODELO PEDAGÓGICO DE HIGHSCOPE

O pilar da abordagem de HighScope na educação da primeira infância é que “a aprendizagem participativa através da ação” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 14) é essencial para o total desenvolvimento da criança como ser humano, além de que esta, ocorre com maior incidência nos contextos onde são criadas oportunidades de aprendizagem apropriadas ao desenvolvimento. Desta forma, este modelo pedagógico estabelece alguns pressupostos básicos sobre o crescimento e desenvolvimento humano: os seres humanos vão desenvolvendo capacidades ao longo de toda a sua vida; cada indivíduo apresenta características únicas desde o momento em que nasce e é através das interações diárias que se vai formando uma personalidade única; a aprendizagem acontece no contexto das características, capacidades e oportunidades individuais; existem momentos durante toda a nossa vida que certo tipo de coisas são aprendidas com maior eficácia e existem métodos de ensino mais apropriados para alturas específicas do desenvolvimento de cada pessoa (Epstein & Hohmann, 2019, p. 14).

Seguindo este raciocínio, HighScope define a aprendizagem participativa através da ação como “aprendizagem em que a criança, ao actuar com objetos e interagir com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 17), onde mais ninguém pode ter experiências ou construir conhecimento pela criança, só ela própria. Epstein e Hohmann (2019) apresentam quatro elementos cruciais para que a aprendizagem participativa através da ação seja realizada: pela (i) “Ação direta sobre os objetos” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 17), a criança, através do seu corpo e de todos os sentidos, explora e manipula materiais naturais, recicláveis, ferramentas, brinquedos, no sentido de os descobrir e conhecer, formando gradualmente conceitos e pensamentos abstratos. (ii) “Reflexão sobre as ações” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 17), sendo que a aprendizagem pela ação envolve, então, a atividade física de manipulação de objetos e a atividade mental em que a criança interpreta causas e efeitos. (iii) “Motivação, invenção e generatividade intrínsecas” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 18), visto que, são os interesses, perguntas e intenções pessoais que levam à exploração e à experiência, que, por sua vez, levam ao conhecimento. A aprendizagem pela ação é um processo contínuo, onde a criança combina materiais, experiências e ideias para criar efeitos que são novos para ela, desenvolvendo assim, novas descobertas. Por último, (iv) “Resolução de problemas” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 20), sendo que a aprendizagem e o desenvolvimento são estimulados quando surgem questões que a criança terá de ultrapassar para concretizar as suas intenções, socorrendo-se do que já sabe sobre o mundo, conciliando com as situações inesperadas. É através de várias

experiências realizadas pela criança, que a mesma vai sendo desenvolvida quer a nível do seu pensamento como raciocínio (Epstein & Hohmann, 2019).

Durante a PES realizada em contexto de Creche, a mestranda teve como base as “Experiências-Chave” (Post & Hohmann, 2011, p. 39) que, futuramente, se tornaram nos “Indicadores-Chave de Desenvolvimento” (Epstein & Hohmann, 2019, pp. 28–29). Estas são linhas orientadoras para proporcionar ao/a educador/a um retrato daquilo que as crianças conseguem realizar, além do conhecimento e competências que emergem das suas ações (Post & Hohmann, 2011). As experiências-chave estão organizadas em nove domínios sendo eles: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo (idem).

Tal como consta na abordagem HighScope, na faixa etária da creche, é fundamental criar “um clima de confiança” (Post & Hohmann, 2011, p. 67), através das relações entre adulto-criança. Estas permitirão que as crianças pequenas se sintam capazes emocionalmente para “formar um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo físico e social” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 46). Desta vinculação entre adultos e crianças associada à continuidade e à constância das interações entre ambos, surge o conceito da figura de “educador de referência” (Goldschmied & Jackson, 2006). A existência desta mesma figura contribuirá para a redução de stress da criança, em fases de adaptação e para o seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Segundo Post & Hohmann (2011), um dos fatores a ter em conta para a contribuição do desenvolvimento do clima de confiança é a atenção do toque, do falar e do brincar de forma calorosa e tranquila com as crianças, uma vez que as crianças mais pequenas aprendem e experienciam tudo através de um modo sensorial e ativo e, por essa razão, a interação do/a educador/a deverá ser bastante física, ao “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente, e estar ao alcance da mão e do olhar” (p.69). Outro fator a considerar é o prazer nas interações com as próprias crianças, ou seja, o facto de as “interações com estas crianças poderem ser tão variadas e diversas quanto as próprias crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 69) é fulcral que os educadores procurem adaptar a sua forma de interação a cada uma. A resposta de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças é outro fator benéfico para a criação de um clima de confiança, em que transmitirá um suporte para obter respostas aos seus pedidos de redução de angústia. Um outro fator determinante passa por dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira, pois cada uma tem o seu próprio ritmo para se expressar, sendo a repetição uma forma de o conseguir. Quando uma ação é agradável para as crianças elas têm a tendência de as repetir, deste modo, cabe aos educadores o

importante papel de a promover. Por fim, sem dúvida que é também importante apoiar, sempre, as relações das crianças com os seus pares e também com os adultos, pois só assim se conseguirá atingir um clima de confiança entre todos, o que contribuirá para a confiança entre criança e educador/a (Post & Hohmann, 2011).

A perspetiva High Scope defende que a organização do tempo seja previsível, contudo flexível. É previsível em torno de acontecimentos regulares, em que a criança interioriza a sequência da rotina organizando o seu tempo e as suas atividades de forma independente. É flexível de modo a dar resposta às necessidades e ritmos das crianças, proporcionando momentos de transição suaves e calmos, que possibilitam a tomada de decisões por parte das crianças. Ao longo de toda a sua PES, a mestranda baseou-se nesta abordagem para a implementação de transições suaves na rotina das crianças, para “ajudar as crianças a manterem um sentido de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p. 202), garantindo apoio à criança na transição de um acontecimento do dia para o outro, assim como na transição de casa para a sala, ajudando a mesma a construir um sentimento de bem-estar físico e emocional.

1.3.2. PERSPETIVA DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

A mestranda baseou a sua ação educativa, também, na abordagem curricular da Pedagogia-em-Participação, pela visão da abordagem colocar a criança no centro de toda a aprendizagem, sendo encarada com direitos e voz ativa. Também serão explanadas as ideias desta pedagogia, ao nível da organização do ambiente educativo e da documentação pedagógica, visto terem sido bases fundamentais para a ação da mestranda.

As pedagogias participativas, ao contrário das pedagogias transmissivas, que se focam no conhecimento que se transmite, entendem a criança como um ser capaz, tendo como objetivo principal a construção de aprendizagem em experiência contínua e interativa, na qual a motivação para aprender tem por base o interesse da tarefa bem como as motivações intrínsecas da criança. Neste sentido, a criança colabora no quotidiano educativo e o adulto organiza o ambiente, observando-a e dando resposta às suas necessidades e interesses (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A Pedagogia-em-Participação, perspetiva pedagógica da Associação da Criança, desenvolvida em parceria com a Fundação Aga Khan, coloca a democracia como aspeto chave ao nível das crenças, valores e saberes. Assim, pretende-se que nos centros de educação infantil, a democracia seja, ao mesmo tempo, um fim e um meio, estando presente nas finalidades educativas e no quotidiano em que todos os atores participam (Oliveira-Formosinho &

Formosinho, 2011). Esta perspectiva assume, por isso, a missão de promover a igualdade e incluir a diferença, responsabilizando-se socialmente pelas crianças e famílias e encarando o sucesso educativo como patamar da educação para a diversidade.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), existem quatro eixos que permitem o desenvolvimento das crianças a vários níveis: O primeiro Eixo – ser/estar – defende que a aprendizagem na área das semelhanças e diferenças, surge desde o nascimento. Assim sendo, é importante desenvolver e apoiar a emergência de identidades plurais, uma vez que esta perspectiva tem o objetivo de incluir as diversidades, dada a visão de ser humano como um ser intrinsecamente social (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b); O segundo Eixo – pertencimento e participação – promove uma “pedagogia de laços” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 20), na qual o sentimento de pertença a uma família é alargado, de forma progressiva, à comunidade, à cultura, ao jardim de infância e à natureza (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Do mesmo modo, reforça, a aprendizagem das semelhanças e diferenças, em consequência da característica tipicamente humana, de desenvolver as relações, os laços e o sentimento de pertença (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b); O terceiro Eixo – exploração e comunicação com as cem linguagens – “define uma pedagogia de aprendizagem experiencial onde a intencionalidade é a do fazer – experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 35) não se esquecendo, como nos eixos anteriores, a aprendizagem das semelhanças e diferenças. O ambiente educativo assume um papel de destaque, promovendo uma relação de simbiose com os modos de explorar e comunicar de cada criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b); O quarto Eixo – narrativa das jornadas de aprendizagem – admite “uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que se torna base da criação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 36). Defende que a melhor maneira de compreender é experienciando, vivendo e narrando, evidenciando, uma vez mais, que os indivíduos são seres semelhantes e diferentes, em simultâneo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b).

No que concerne ao ambiente educativo defendido na Pedagogia-em-Participação, este, é um processo que se encontra em progresso sendo que não deixa de ser uma experiência constante em democracia, dado o seu objetivo de incluir todas as vozes e responder a cada uma delas. Deste modo, o ambiente educativo é entendido como uma textura delicada e dinâmica, sendo que, para desenvolver a Pedagogia-em-Participação num processo de escuta sensível, é necessário pensar todas as dimensões da pedagogia (organização do espaço, materiais, tempo, grupo; qualidade das relações e interações; observação, planificação e avaliação das aprendizagens e documentação pedagógica) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b).

Apesar destas dimensões, segundo os autores, se conectem, visando a promoção das identidades plurais, relações cooperativas, pertencas participativas, explorações comunicativas e significados narrativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b), a mestranda optou por seguir com mais afinco a organização do espaço, materiais, tempo, qualidade das relações e interações e a documentação pedagógica).

A Pedagogia-em-Participação tem como propósito a criação de espaços-tempos pedagógicos, nos quais as atividades e projetos são sustentados pelas interações e relações. O espaço é um lugar que tem em vista o bem-estar da criança (promovendo sensações de alegria e prazer), aberto às experiências plurais e aos interesses das crianças. Além disso, está aberto à natureza, sendo que a estética assume um papel comunicativo, em que são respeitadas as identidades pessoais e sociais, sendo, por isso, um refúgio que confere uma sensação de segurança e que, estando aberto ao brincar e ao aprender, garante a aprendizagem cultural (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). O espaço organiza-se em áreas diferenciadas (expressões, mediateca, faz de conta, ciências e experiências, jogos e construções), com materiais próprios, de forma a permitir e facilitar a coconstrução de aprendizagens significativas e plurais, permitindo à criança experimentar papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação que se encontram na base da participação em comunidade. Além disso, a sua organização não tem apenas um modelo, da mesma forma que não mantém a organização desde o início até ao fim do ano letivo (são necessárias alterações e reorganizações ditadas pelo desenrolar do jogo educativo quotidiano). Por isto, entende-se a sala de educação de infância como uma expressão intensa da Pedagogia-em-Participação, que destaca o ser relacional como intencionalidade da pedagogia (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Dentro do espaço, a organização e disposição dos materiais (visíveis, acessíveis e etiquetados permitindo à criança ser autónoma e cooperativa) assume, também, um papel de destaque: as decisões do/a educador/a, em relação aos materiais, conferem à sala uma densidade pedagógica. Estes são vistos como “livros de texto que têm como função central promover o jogo e o brincar, promover o aprender com bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a).

Em Pedagogia-em-Participação, é possível dizer que o tempo educativo abrange os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos. O tempo pedagógico organiza o dia e a semana numa rotina diária que respeita os diferentes ritmos das crianças, atendendo ao bem-estar e às aprendizagens. Além disso, deve incluir experiências múltiplas, cognição e emoção, diferentes culturas e diversidades e linguagens plurais (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b). Nesta rotina diária defendida pela Pedagogia-em-Participação, os tempos pedagógicos devem promover aprendizagens múltiplas ao nível do ser relacional, da pertença participativa, das

experiências significativas, da representação e narração. Estes estendem-se desde o “acolhimento, como lugar de abrigar, até a um ciclo de pensamento ação-reflexão (planificação – atividades e projetos – reflexão), dando lugar ao brincar no recreio a que se sucede um momento (inter)cultural como espaço específico de atenção às culturas. O momento de trabalho em pequenos grupos permite o alargamento das experiências de aprendizagem e sua sistematização. O conselho, sustentado na documentação pedagógica das aprendizagens desenvolvidas durante o dia e a semana, permite a reflexão-avaliação das experiências de aprendizagem e dá lugar ao tempo de partida como transição rica entre o jardim de infância, a casa e a família” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, pp. 72–73). A mestrandia considera que o tempo deve adaptar-se às experiências da educadora, da criança de forma individual/coletiva não esquecendo a adaptação ao espaço, e suas possibilidades que criam, também, oportunidades de aprendizagem participativa experiencial. O facto de existir abertura para momentos de reflexão, ação, planificação, partilha de experiências e diálogo, não esquecendo o brincar (característica natural da criança e de extrema importância no seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem), manifestam uma preocupação de coerência com as ideologias de democracia e participação da criança, aceitando as diferenças e permitindo o seu desenvolvimento integral apoiado nas dimensões de relações, do ser, da experiência e do significado. Em contextos de educação de infância, é fulcral e possível encarar esta dimensão do ambiente educativo como um fator diferencial e relevante, tendo o/a educador/a o papel de organizar, refletindo a sua intencionalidade pedagógica e valorizando a criança acima de tudo.

As interações adulto-criança assumem uma grande dimensão na Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b). Neste sentido, é importante que os/as educadores/as desenvolvam, refletindo-as, pensando-as e reconstruindo-as, sem esquecer a autovigilância necessária ao exercício de um papel ativo da criança na sua aprendizagem. Assim, o adulto deve marcar a diferença, transformando os vários constrangimentos e entraves à agência da criança e conduzindo à aprendizagem experiencial participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Para que o/a educador/a possa mediar esta aprendizagem e a agência da criança na mesma, necessita de compreender a relação da interdependência entre a criança que está a aprender e o contexto de aprendizagem, onde a interação adulto-criança é fundamental (Oliveira-Formosinho, 2007, como citado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Além disso, é também necessário que reconheça a participação ativa da criança na sua aprendizagem como um processo que depende do contexto educativo em que ela se insere, bem como dos processos que desenvolve (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A documentação pedagógica conceptualiza a criança como um ser com competência e agência, desafiando a criação de respostas educacionais que respeitem as várias identidades que emergem e que têm direitos de participação (quebra das concepções tradicionais que ignoram os direitos da criança) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Assim, os/as educadores/as que desenvolvam a sua prática no âmbito da Pedagogia-em-Participação têm a tarefa de documentar em colaboração com as crianças, permitindo que estas possam exercer os seus poderes de descrição, análise, interpretação e compreensão. Refletir sobre a documentação ajuda a estabilizar as aprendizagens, permitindo à criança descobrir erros, encontrar motivação para os ultrapassar e resolver, identificar conquistas e celebrá-las, identificar e compreender dificuldades, promovendo relações e a metacognição (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2009, como citado em Oliveira Formosinho e Formosinho, 2011). A importância da documentação pedagógica prende-se, também, com o facto de tornar as práticas visíveis, abrindo caminho a que estas coloquem em diálogo identidades e culturas (cultura e identidade da criança com a cultura e identidade do adulto), revelando que os intervenientes como seres que sentem, exploram, comunicam e vivem, pelo que a mestranda pode dizer que o jardim de infância é um lugar de vida e, só dessa forma se poderá tornar num lugar onde decorre a aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Esta aprendizagem entende-se, por sua vez, como um processo de construção que implica o envolvimento dos atores (pais, criança, educadores), sendo que a documentação permite que se cruzem olhares e perspetivas sobre as práticas educativas que se foram realizando e sobre situações educativas que se viveram (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Assim, a mestranda entende que, a família assume, também, um papel de relevo, uma vez que deve manter uma estreita ligação com a escola, no âmbito de promover uma educação sólida, centrada na criança e na sua aprendizagem experiencial. Neste sentido, é importante compreender que a documentação pedagógica é uma estratégia essencial e central para que se criem descrições, análises e interpretações que permitam conhecer a criança com competência e direito à participação. Este é um momento que contribui, significativamente, para a compreensão de uma imagem de criança como um ser capaz de sentir, pensar, expressar-se e experimentar, com direitos, e de quem se pode esperar que, de forma progressiva, se compreenda a si mesma como um ser com voz e participação. Por isto, a Pedagogia-em-Participação defende a documentação como um reflexo de atitudes de respeito pela criança (centro da ação pedagógica) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

1.3.3. MODELO PEDAGÓGICO DE ELINOR GOLDSCHMIED

Na proposta de Elinor Goldschmied, é salientada a centralidade dos direitos da criança, que a mesma deve ser respeitada enquanto indivíduo, escutada e considerada no que diz respeito às suas opiniões e tomadas de decisões. Araújo (2018) expõe sete princípios e valores do modelo de pedagógico presente: políticas e práticas; liberdade e estrutura; a importância do jogo; cuidados e educação; a importância das relações; a importância da participação parental e o combate à discriminação (Araújo, 2018a). A mestranda baseou-se com mais afinco em alguns destes princípios para sustentar a sua prática em creche, nomeadamente a liberdade e estrutura e a importância do jogo. Além destes, a mestranda também fundamentou a sua prática na forma como a pedagogia defende a relações dos profissionais com os familiares da criança e a valorização que este modelo oferece ao espaço exterior. De salientar, que apesar de este modelo pedagógico ser apenas destinado à creche, a mestranda usou transversalmente em EPE alguns dos conhecimentos aprendidos.

No que concerne ao primeiro princípio elencado anteriormente, Goldschmied e Jackson (2006) referem que o papel do adulto é a procura constante de conseguir proporcionar que a criança seja feliz a maior parte do seu tempo, sem que “tal seja sinónimo de liberdade ilimitada ou de coação por parte da educadora” (Araújo, 2018a, p. 143). Na visão dos autores, o adulto deverá ser um facilitador, e, além de planificar e organizar o ambiente de forma intencional, também utiliza as suas interações diárias com as crianças para estimular a cooperação e a negociação, num ambiente equilibrado entre liberdade e estrutura (Araújo, 2018a).

Esta liberdade, explanada por Goldschmied e Jackson (2006), chama a atenção da mestranda no que diz respeito ao brincar da criança. Os autores referem a importância da criança brincar em todos os cantos existentes na sala, desde as mesas, às várias áreas criadas intencionalmente, à água, ao chão, às caixas de areia, etc. (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 52). Neste sentido, é fundamental a existência de um ambiente que seja confortável e visualmente satisfatório para todos os atores do processo educativo, sendo que os autores afirmam que uma vasta quantidade de materiais, cuidadosamente escolhidos e de fácil acesso das crianças, “estimula o brincar iniciado e dirigido pelas próprias crianças e permite ao adulto escolher o papel de facilitador, em vez de sempre dirigir as atividades” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 52).

No que diz respeito ao segundo princípio supramencionado no início deste subcapítulo – a importância do brincar, este sempre foi valorizado por Goldschmied como sendo uma “fonte de prazer e aprendizagem para a criança” (Araújo, 2018a, p. 143), visto que é alvo de atenção

privilegiada nesta proposta pelo reconhecimento da ausência “de um corpo de conhecimento a que os profissionais pudessem recorrer neste domínio” (Araújo, 2018a, p. 143). Goldschmied e Jackson (1994, 2004), citados por Araújo (2018), deixam explícita a necessidade da existência de qualidade nas atividades lúdicas, no sentido de oferecer às crianças uma experiência agradável, valorizando, simultaneamente, “o jogo complexo e fomentador da concentração, em detrimento do saltar entre atividades” (Araújo, 2018a, p. 143).

Em relação a este último princípio da pedagogia de Elinor Goldschmied, a mestrandia socorreu-se mais especificamente do brincar heurístico. Esta abordagem oferece à criança uma pluralidade de aprendizagens provenientes de um brincar livre com diferentes objetos que lhes são dispostos. Estes têm um forte potencial sensorial e traduzem-se numa estimulação da imaginação e criatividade das crianças nesta faixa etária, visto que “sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). Cabe, então, ao adulto, oferecer à criança, a oportunidade de brincar, explorar e manipular livremente diversos conjuntos de objetos do quotidiano de diferentes materiais (Goldschmied & Jackson, 2006).

Desta forma, o/a educador/a de infância deve organizar o espaço de forma ampla e bem definida e distribuir os conjuntos de objetos para que as crianças se possam organizar em pequenos grupos e movimentar-se livremente durante a atividade (Goldschmied & Jackson, 2006), com o intuito de lhes proporcionar diferentes oportunidades de exploração de qualidade, de modo a desenvolver a concentração, a exploração, a experimentação das características particulares dos objetos, bem como as características dos conjuntos dos objetos durante o processo de agrupamento dos mesmos (Goldschmied & Jackson, 2006). O papel do/a educador/a não deve ser “interferir no brincar da criança, visto que o nível de concentração que a criança contém nesta faixa etária torna supérfluo o conversar” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 155). Deve, então, ser de organizador do espaço e materiais de forma que a criança não perca o interesse pelos mesmos, e deve ficar a retirar notas das ações das diferentes crianças (Goldschmied & Jackson, 2006), orientando para a construção da autonomia da criança.

Na perspetiva pedagógica de Elinor Goldschmied, as relações profissionais com os pais demonstram ser vistas com uma atenção privilegiada, de modo que os/as educadores/as criem uma ponte entre estes dois contextos que fazem parte da vida da criança, para assegurar uma “máxima continuidade e coerência” (Araújo, 2018a) entre os mesmos. Goldschmied e Jackson referem que o/a educador/a deve ter em principal atenção que cada família é diferente e o tempo que consegue dedicar ao envolvimento e colaboração com o Jardim de Infância pode ser diferente também (Goldschmied & Jackson, 2006). Desta forma, é necessário não “tentar impor

um único padrão a pessoas com ampla gama de necessidades e estilos de vida” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 30) e tentar agilizar da melhor forma, com cada família o envolvimento que a mesma consegue oferecer. Segundo Draper e Duffy (2001), citados por Goldschmied e Jackson (2006), este envolvimento não deve ser visto como forma de permitir que os pais tenham influência na maneira como a criança se comporta na creche, mas sim como os pais se podem comportar em relação à criança para “melhorar as suas habilidades parentais” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 29). Desta forma, cabe também ao/a educador/a estabelecer algumas atitudes e valores a pessoas cujas culturas as fazem ter prioridades diferentes do que o bem-estar da criança (Goldschmied & Jackson, 2006). Em resumo, esta perspectiva coloca “no topo da lista o compartilhamento (...) pelas famílias, da responsabilidade de utilizar os melhores conhecimentos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 31) de que dispõe para educar e cuidar das crianças, assim como “envolver mães e pais e combater todas as formas de discriminação” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 31).

A abordagem pedagógica de Elinor Goldschmied defende que o primeiro passo para o espaço exterior ser mais valorizado é as pessoas deixarem de pensar no mesmo como um espaço de “descarregar energias”, mas sim como um local de aprendizagens facilitadoras e significativas para as crianças, sendo que será necessário que esta ida ao exterior seja feita em pequenos grupos de quatro a cinco crianças e que cada indivíduo tenha o seu papel ativo nesta transição para o espaço exterior, por exemplo as educadoras realizarem uma avaliação detalhada para cada criança, de como a mesma se sente e explora e os pais estarem atentos às motivações que as crianças têm quando expostas a este desafio (Goldschmied & Jackson, 2006).

Para Goldschmied, é fulcral que este espaço exterior esteja preparado para a receção das crianças, desde o equipamento do jardim, os cuidados e manutenções constantes, etc. As crianças podem, obviamente, estar inseridas nesta manutenção, também assim alertando para a conversa sobre como manter o ambiente mais cuidado (Goldschmied & Jackson, 2006). Vários são os temas que podem ser muito mais facilmente explorados com as crianças, sendo que os autores defendem que alguns desses temas são, por exemplo, o cultivo e o cuidado com as plantas, a aprendizagem sobre os seres vivos, o respeito pelos animais, sejam eles pequenos ou grandes, etc. Esta pedagogia também dá uma importância gigante à utilização dos recursos do bairro e da comunidade, organizando passeios com propósitos para oferecer diversão e oportunidades de aprendizagem para as crianças. Algumas dessas atividades podem ser a visita a parques, mercados, copo de bombeiros, estações de comboios, museus, bibliotecas e até idas a piscinas. Todas estas atividades têm o intuito que as famílias apoiem, ajudem e que continuem o trabalho realizado em casa (Goldschmied & Jackson, 2006).

Em suma, a pedagogia de Goldschmied defende que a atividade ao ar livre é um lugar de aprendizagens, com diferentes níveis, sendo a responsabilidade do/a educador/a apenas de supervisor/a e facilitador/a. Este espaço deve conter diferentes jogos estimulantes, como as paredes sonoras, criando um leque variado de atividades/jogos individuais e coletivos. As experiências sensoriais (como a exploração do tamanho, espaço, luz, sombra, cor, forma e cheiro) devem também ser bastante exploradas no exterior e o que é examinado neste espaço, pode ser, levado para o interior para ser investigado e para a realização de projetos (Goldschmied & Jackson, 2006).

1.3.4. PERSPETIVA DE EMMI PIKLER

Algo que ajudou bastante a mestranda na sua ação foi a sustentação teórica sobre a importância dos cuidados pessoais e a autonomia da criança de Emmi Pikler. Segundo Falk, “o objetivo dos cuidados pessoais prestados ao recém-nascido não é apenas a boa saúde da criança, mas também a boa saúde do adulto que se tornará no futuro” (Falk, 1986). Desta forma, os cuidados devem ser pensados “como um conjunto de aprendizagens possíveis realizadas no contexto das relações sociais” (Melim & Almeida, 2019), não existindo apenas a preocupação para uma segurança nos ambientes de educação de infância, mas também na criação de soluções para suprir necessidades “da criança de movimentar-se, de explorar, e de interagir com os pares, com o espaço e os objetos de maneira mais independente” (Melim & Almeida, 2019).

A ação dos profissionais orientados pela abordagem de Emmi Pikler guia-se por quatro princípios de igual importância: o valor da atividade autónoma; o valor de uma relação afetiva privilegiada e a sua importância; a necessidade de ajudar a criança a tornar-se consciente de si mesma e do seu ambiente; e a importância de um bom estado de saúde física (Falk, 1986).

O adulto é o responsável por pensar em todos os detalhes do quotidiano da criança, garantindo a qualidade dos cuidados que lhe são prestados, fazendo com que haja uma presença de estímulos necessários à saúde, crescimento e desenvolvimento psicomotor e psicossocial (Falk, 1986). Cabe ao adulto proporcionar, de forma segura, um ambiente com relações significativas e permitir-lhes o total de liberdade possível em todas as situações, não intervindo diretamente nas atividades propostas, nem para a distrair, nem para a ajudar nas suas ações, nem impondo estímulos diretos que retirem a autonomia da criança. Desta forma, o papel do/a educador/a é o de estimulador de forma indireta, criando condições equilibradas para o desenvolvimento emocional e afetivo e desenvolvimento físico, motor e intelectual do grupo (Falk, 1986).

Na visão deste modelo pedagógico, existem vários elementos do ambiente que estruturam a personalidade da criança, mas salientam que a segurança proporcionada pelo vínculo e o interesse do adulto são o principal elemento do desenvolvimento da mesma. Deste jeito, um vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas e a relação de confiança com um adulto permanente são as condições necessárias para uma boa saúde mental e do sucesso de socialização na primeira infância. Em suma, quando a criança toma consciência de quem é o seu cuidador, esta toma consciência de si própria, da sua individualidade, integridade e identidade pessoal, favorecendo o amadurecimento da sua personalidade ao suportar frustrações inevitáveis do seu quotidiano (Falk, 1986).

Os cuidados com o corpo, são, portanto, os momentos mais importantes na interação adulto-criança. Quando a criança fica frente a frente com o adulto, e este lhe pode prestar toda a sua atenção profunda, o desenvolvimento de relações mútuas flui. Desta forma, o/a educador/a deve aproveitar estes momentos, não apenas para ensinar a criança a comer, a vestir-se, a lavar as mãos, etc., mas principalmente ao realizar esses cuidados corporais com plena atenção e cuidado na criança, está a satisfazer as necessidades da criança e a mesma começa a aprender a expressar-se em relação a si mesma e à sensação de bem-estar que lhe é proporcionada (Falk, 1986). Durante os cuidados pessoais, a criança, mesmo que recém-nascida, começa a conhecer-se a si e ao adulto, criando uma ligação de confiança, pois as suas necessidades são confortadas pelo mesmo, associando o seu sentimento de segurança física, afetiva e emocional a esse mesmo adulto.

Ao longo de todos estes momentos de cuidados é fundamental haver estímulos táteis e contacto físico entre a criança e adulto, além de um diálogo sobre tudo aquilo que as está a rodear e acontecer naquele momento (Falk, 1986). O diálogo criado em momentos destes deve ter tido em conta, pois é um momento de altíssimo respeito pela individualidade da criança, desta forma, cabe ao adulto pedir e comunicar à criança tudo aquilo que está a fazer, para que, com o tempo, a mesma tome consciência das rotinas deste cuidado e perceba que o adulto a está a respeitar. Segundo Folque, para que as crianças consigam gradualmente realizar tarefas por elas próprias, esta deve observar o adulto a realizar quatro elementos fundamentais: “Durante os momentos de higiene, alimentação ou descanso, o adulto deverá anunciar as suas ações de modo a antecipar para a criança o que está por acontecer” (Fochi, 2018, p. 192), de forma a contribuir para a segurança da mesma e para que, esta, tome consciência do que está a ser feito; É importante que o adulto “se torne referência” (idem) para um pequeno grupo de crianças, “de forma a criar códigos reconhecíveis” (idem) pelos mesmos; Torna-se imprescindível garantir que as crianças tenham contacto e estabeleçam vínculos com outras pessoas, além da “pessoa de referência”

(Fochi, 2018, p. 193); e por último, respeitar “o ritmo de cada criança sem antecipar etapas” (idem). De acordo com Falk (2008), citado por Fochi (2018),

“É na conjugação desses fatores que se dá à criança a tranquilidade necessária para estar aberta ao mundo, pois, na nossa condição humana, precisamos construir uma relação pessoal verdadeira, o que torna os cuidados um momento único, íntimo e pleno de comunicação” (Fochi, 2018, p. 193).

1.3.5. PERSPETIVA PEDAGÓGICA DE REGGIO EMILIA

“Documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um ato de amor e de emoção” (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013, p.132)

Loris Malaguzzi foi um dos impulsionadores do movimento de Reggio Emilia, o qual foi bastante importante para a mestrandia realizar a sua ação, pois foi neste que a mesma mais se baseou na interação adulto-criança e na importância da escuta da criança. Esta mesma pedagogia dá uma relevância ao espaço, vendo o mesmo como “terceiro educador” (Lino, 2013, p. 120), onde a mestrandia conseguiu tirar também algumas inspirações para o seu percurso como estagiária.

Segundo Lino (2018), a pedagogia proposta por Malaguzzi (1998) “é relacional e sistêmica” (Lino, 2018, p. 95), visto que as relações suportam o projeto pedagógico para a educação das crianças (Lino, 2018). Desta forma, a educação de infância passa por ser “percecionada como um sistema de relações recíprocas que se interconectam, apoiam e ativam” (Lino, 2018, p. 95) entre o/a educador, as crianças, as famílias, o ambiente, a comunidade e a sociedade mais abrangente. É, então, no seio destas relações que as crianças se desenvolvem e que as aprendizagens ocorrem, pois estas são indissociáveis do desenvolvimento profissional dos educadores e de todos os profissionais do jardim de infância (Lino, 2018). Deste modo, uma das premissas da abordagem pedagógica de Reggio Emilio é o direito a uma educação de qualidade, onde se promovem todas as potencialidades das crianças e dos adultos, num clima de bem-estar, harmonia e alegria (Lino, 2018).

No âmbito da “pedagogia das relações” (Lino, 2013, p. 127), a interação adulto-criança revela assumir um papel importante, sendo que o/a educador/a tem como responsabilidade criar “um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2013, p. 127). Portanto, os traços dominantes deste modelo pedagógico passam pelo bem-estar e a escuta da criança, a todos os níveis (Lino, 2013).

O conceito de escuta na pedagogia de Reggio Emilia associa-se à imagem da criança como sendo “ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura”, pois, através de uma rede estável e saudável de interações, a criança constrói as suas teorias sobre o mundo e partilha-as com os outros. De acordo com Rinaldi (2006) citado por Lino (2013), p.127, o verbo que deve orientar a ação não é falar, explicar nem transmitir, mas sim escutar (Lino, 2013, p. 127). Escutar é, então, estar aberto aos outros e para aquilo que os mesmos têm para transmitir, dando atenção àquilo que o outro vivenciou, investigou e quer partilhar, atribuindo significado a essas mesmas experiências. Portanto, este modelo pedagógico privilegia o ouvir e falar, dando máxima importância à escuta atenta da criança, ao invés do professor/educador que fala e expõe (Lino, 2013). Escutar, dialogar e negociar as diferenças exige uma atitude de reconhecimento pela diferença e aceitação do outro, além de respeito máximo por todos os indivíduos onde não há espaço para juízos de valor e onde é priorizada uma abertura em relação à mudança (Lino, 2013). Apesar de a sociedade em geral não estar habituada a escutar as crianças, cabe ao/a educador/a de infância potencializar espaços para que as “cem linguagens” das crianças possam ser valorizadas, havendo não só espaço para acontecer, mas também para documentar, observando e escutando a criança (Lino, 2013).

Desta forma, Malaguzzi (1997) valoriza os espaços da pedagogia de Reggio Emilia,

“pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. O ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem.” (Malaguzzi, 1997, p. 40, citados por Lino, 2013, p. 120).

O objetivo da organização dos espaços na presente pedagogia é promover as interações sociais, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os educadores, os pais e a comunidade. Todos os espaços e materiais são organizados de forma agradável e familiar, onde todos os intervenientes do contexto se possam sentir como em casa (Lino, 2013). Importa, para a mestrandia, salientar que o espaço exterior na abordagem de Reggio Emilia é também ele preparado e organizado de forma intencional para potencializar “uma continuidade e extensão de atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, 2013, p. 122). A organização do mesmo é feita com a mesma preocupação do que aquela que se tem ao criar espaços no interior, fazendo deste, um espaço agradável e convidativo, adaptado às idades e características desenvolvimentais das crianças, “oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (Lino, 2013, p. 122).

Em suma, Reggio Emilia organiza os seus espaços com o pensamento e objetivo de valorizar a comunicação entre todos os intervenientes do processo educativo, desde a sensibilidade da estética, às grandes superfícies de vidro até aos espaços destinados a convidar os pais para conviver, favorecendo a interação e comunicação entre os mesmos (Lino, 2013).

1.3.6. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

No presente modelo, a mestrandia decidiu destacar os instrumentos de pilotagem, que “ajudam o educador e as crianças a orientar/ regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2014, p. 55). O Quadro de distribuição de tarefas, que concretiza na criança um sentido de responsabilidade em processos como limpar, cuidar e arrumar; o Mapa das Presenças, onde a criança marca a sua presença dia a dia e assim, com as alterações ao longo do quotidiano a mesma vai-se apercebendo da sucessão temporal; o Quadro das atividades, no qual estão dispostas imagens representativas das várias áreas de atividades e as crianças escolhem para qual pretendem ir, estimulando assim no grupo, uma autogestão; e o Quadro de regras, que são previamente discutidas e estabelecidas pelo educador e o grupo de crianças. Deste modo, as mesmas fazem parte do planeamento da sua própria ação e da gestão da sala, permitindo “acompanhar, avaliar, orientar e reorientar o processo de aprendizagem do grupo e de cada um dos alunos” (González, 2002, p. 217).

Desta forma, importa salientar que estes instrumentos de pilotagem “contêm potencialidades pedagógicas” (González, 2002, p. 217), pois contribuem para a aprendizagem das crianças, essencialmente, no que diz respeito às atitudes, valores e comportamentos. González (2002) refere que existe uma relação direta entre o desenvolvimento do profissional mais avançado com o melhor aproveitamento das potencialidades dos instrumentos de pilotagem, em que se verifica “que quanto mais aprofundada é a capacidade de reflexão de um profissional da educação, melhor é o aproveitamento pedagógico que pode fazer dos instrumentos e técnicas que utiliza” (González, 2002, p. 217).

A formanda destaca, ainda, a dimensão democrática e cooperativa do presente modelo, tendo sido um dos alicerces da sua prática. Neste sentido, falta salientar que para a pedagogia do MEM, o ensino cooperativo constitui uma estratégia de aprendizagem “produtiva em termos de competências sociais e cognitivas” (Folque, 2014, p. 61). A criança, ao realizar atividades em conjunto, tem uma participação democrática, onde dialoga com os seus pares e com o/a educador/a, contribuindo assim para as decisões do grupo com as suas opiniões. É também através destas práticas democráticas que “se vive a constituição das normas de vida de grupo, se

clarificam, funcionalmente, os valores e as significações que decorrem da interação social” (Niza, 2013, p. 145).

1.3.7. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No ano de 1997, foram publicadas as OCEPE pelo Ministério da Educação, em que serviam e servem de orientação à gestão curricular, ajudando, assim, os educadores, a orientar o processo educativo a desenvolver com as crianças, tal como refere o Ministério da Educação (1997). Posto isto, todos os contextos educativos em Portugal deixam então de ser dependentes de ações individuais educativas e passaram a fazer parte de um sistema educativo único e coerente.

Em 2016, as OCEPE sofrem uma revisão pois, na Lei-Quadro Base da Educação Pré-Escolar, apenas é incluída a EPE a partir dos 3 anos, deixando de fora a educação em creche. Como tal, o Ministério da Educação considerou que o documento deveria ser revisto, a fim de o alinhar com os períodos anteriores, mais precisamente com a Creche, e com os momentos posteriores, para garantir uma transição para o ensino básico com significado, assim como referem as OCEPE (2016).

As OCEPE (2016) propõem uma organização curricular centrada em áreas de conteúdo (Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo), mas com uma divisão diferente no que se refere à Área de Expressão e Comunicação (anteriormente inseridos num só Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical) surgem agora individualizados como o Domínio da Educação Física e o Domínio da Educação Artística, onde se integram os Subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, Música e da Dança, mantendo a formatação dos restantes (Silva et al., 2016).

Quanto à importância do brincar, encontra-se expressa em todas as Áreas de Conteúdo das OCEPE (2016), sendo que estas são encaradas numa perspetiva holística, isto é, numa aprendizagem integrada onde está implícito o brincar. A brincadeira permite que a criança desenvolva as suas aptidões e variados conceitos que a fazem compreender o mundo. Através do brincar, o/a educador/a poderá promover aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo e domínios. É a brincar que a criança desenvolve a sua curiosidade e, posteriormente, o seu interesse por explorar e compreender o mundo em seu redor, motivando assim, a criança à participação e a reconhecer-se “como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à aprendizagem e de participar no currículo” (Silva, et al., 2016, p. 31).

As OCEPE (2016) incluem também a avaliação como um processo participado, envolvendo a criança, levando-a a descrever “o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo” (Silva, et al., 2016, p. 16), fazendo a sua autoavaliação, o que a ajudará na consciencialização dos seus progressos e da forma como poderá superar as suas próprias dificuldades. A avaliação do/a educador/a perante a organização do espaço, a sua intervenção, o processo educativo e a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desencadeia o desenvolvimento de um novo ciclo de Observação/Registo, Planeamento e Avaliação/Reflexão, pois o/a educador/a reflete sobre “a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas (...)” (Silva, et al., 2016, p. 18), tentando a partir desta, melhorar a prática educativa, satisfazendo as necessidades das crianças, criando estratégias mais adequadas às aprendizagens e desenvolvendo as capacidades de cada uma.

1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), defendida por alguns dos modelos pedagógicos acima referidos, da qual John Dewey e William Kilpatrick continuam, ainda hoje, a ser referências incontornáveis, tem como principal objetivo incentivar as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo (Gambôa, 2011). No fundo, esta proposta constitui um estudo “em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores” (Lino, 2013, p. 130). Esta modalidade, apesar de recente no âmbito de ensino-aprendizagem, é “uma forma inovadora, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Gambôa, 2011, p. 49). Portanto, torna-se imprescindível “criar um contexto educativo que favoreça situações pures de fascínio, inquietações, dúvidas, interrogações, anseios” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 11), para despertar entusiasmo e curiosidade da criança por querer questionar e saber mais acerca de um certo tema do seu inteiro interesse.

Este trabalho pode ser realizado através de uma determinada temática que uma ou mais crianças levam a cabo, em que poderá prolongar-se por vários dias, semanas ou meses. Teresa Vasconcelos (2012) refere que a importância desta metodologia passa por ter em conta a individualidade da criança, assim como estar atenta ao coletivo (Vasconcelos, 2012). Vários são os modelos pedagógicos que se sustentam nesta metodologia de trabalho, pois também esta, pode

e deve focar-se na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978 citado por Vasconcelos et al. 2012).

Esta metodologia desenvolve-se ao longo de várias fases, definidas por Vasconcelos (2012): a primeira fase caracteriza-se pela “Definição do problema” (p.14), em que se formula o problema e se apontam as dificuldades a resolver e o tema a trabalhar. Nesta fase, existe um diálogo em grande ou pequeno grupo de forma a captar os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema escolhido e de forma a criar uma teia inicial com “o que já sabemos” (Vasconcelos, 2012, p. 14). A segunda fase é a “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho” (Vasconcelos, 2012, p. 15), em que se realização planificações das conceções das crianças, do que elas almejam descobrir, e como, realizando algumas previsões “do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas” (Vasconcelos, 2012, p. 15) Ainda nesta fase, dividem-se as tarefas pelo grupo, pensa-se sobre os recursos que podem ser utilizados e em “quem pode ajudar”, tentando envolver “pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens” (Vasconcelos, 2012, p. 15). A terceira fase denomina-se por “Execução” (Vasconcelos, 2012, p. 16) do projeto, através de pesquisas, experiências e registos. Nesta fase, as crianças vão contrastando aquilo que sabiam anteriormente e o que sabem naquele exato momento com informação fidedigna. De salientar que as crianças podem ir revendo os seus objetivos e metas, através de quadros, tabelas e registos para perceberem o que falta fazer e para irem anotando as novas experiências que estão a realizar. Todos estes registos e mapas são afixados nas paredes da sala, de forma a falarem e a documentarem acerca do projeto (assim como sugere Malaguzzi). A última fase do projeto é a de “Divulgação/Avaliação” (Vasconcelos, 2012, p. 17), isto é, de partilha com as famílias, as outras salas do jardim de infância e até com a comunidade através da documentação pedagógica realizada ao longo do tempo. A avaliação surge aliada a este processo de documentação, na medida em que o/a educador/a reflexivo vai avaliando o desenvolvimento do projeto ao longo do tempo, concordando com a ideia de Vasconcelos (2012) de que todas as fases apesar de sequenciais no projeto, se podem reordenar e reorganizar, na medida em que existe máxima liberdade em todo o processo desta metodologia de trabalho de projeto.

Em suma, a MTP é uma proposta que vai ao encontro dos pressupostos de uma pedagogia de natureza participativa, referindo-se como uma “forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido” (Katz & Chard, 1997, p. 5).

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo a mestranda irá apresentar o contexto em que realizou a sua PES em creche e EPE, caracterizando as instituições, onde foram vivenciadas inúmeras experiências que contribuíram para o seu processo de aprendizagem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura educadora de infância, bem como todo o ambiente educativo, nomeadamente o grupo de crianças, o espaço físico e os respetivos materiais e ainda a gestão organizacional do tempo.

Assim sendo, apresenta-se primeiro a caracterização da instituição da valência de creche, designada por “Instituição A” e o ambiente educativo da mesma. Seguidamente segue-se a caracterização da instituição e ambiente educativo da valência de EPE, designada por “Instituição B”. Por último, será abordada a caracterização da metodologia de investigação utilizada, apontada de Investigação-Ação.

2.1.1. CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição A, na qual a estagiária realizou a PES em creche, inseria-se numa zona do norte do país e era um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, estando a funcionar desde o dia 1 de setembro de 2005 com duas valências educativas diferenciadas: a creche (com uma sala de um ano e duas salas de dois anos) e o jardim-de-infância (com uma sala para os três anos, uma sala para os quatro anos e uma sala para os cinco anos) (Projeto Educativo 2021/2022).

As instalações eram compostas por dois pisos, o piso superior abrangia a sala de um ano, a sala dos três anos, as duas salas dos dois anos (com acesso a um pequeno parque exterior), duas casas de banho para as crianças e uma sala de reuniões. No piso inferior, encontrávamos desde logo a secretaria, a sala de direção e a casa de banho da receção, seguida de um corredor que dava acesso à sala dos quatro anos, à sala dos cinco anos e a uma casa de banho para as crianças. No piso inferior encontramos ainda o refeitório/polivalente, a cozinha, a despensa, uma casa de banho para os funcionários, uma sala de reuniões e um parque exterior (apêndice A1.2; imagem 1), que além de ter acesso às salas dos quatro e cinco anos (apêndice A1.2; imagem 2), ainda tinha um anexo com uma casa de banho para adultos, a lavandaria e uma sala onde eram guardados alguns materiais. Além destes pisos, ainda existia um piso superior no exterior, que dava acesso a um outro parque exterior revestido por relva, que incluía um parque de diversões (apêndice A1.2; imagem 3), uma cozinha de lama (apêndice A1.2; imagem 4) e as hortas

pedagógicas de todas as salas. A instituição A abarcava, ainda, um parque de estacionamento e os corredores da mesma estavam sempre disponíveis para serem colocadas informações para as famílias, como para serem adicionados projetos e/ou trabalhos realizados pelas crianças.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

○ Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças que a mestranda contactou tinha uma particularidade diferente, sendo que a sala continha dois grupos de crianças de 2 anos (2 anos A / 2 anos B), um total de vinte e quatro crianças, acompanhadas por duas educadoras e duas auxiliares. Esta era uma decisão refletida e bastante planeada pela instituição, para facilitar a transição das crianças das diferentes salas para a sala dos 3 anos, onde aí seguiam acompanhadas apenas por uma das educadoras e uma auxiliar (Projeto Pedagógico da sala, 2021/2022).

No início da PES em creche da estagiária, foi-lhe sugerido que se concentrasse apenas nas crianças do grupo A, no entanto, com o passar do tempo, e tendo em vista que, cabe ao adulto ter “uma atividade constante de observação, de escuta, de questionamento e investigação para responder aos desafios das crianças” (Lino, 2018, p. 98)”, foi claro para a mesma que teria de ter em conta os interesses e motivações de ambos os grupos, quer para a sua observação ficar mais enriquecida, quer para planificar as atividades, pois iriam ser exploradas por todas as crianças e não fazia sentido que fossem ao encontro de apenas um dos grupos.

Assim, o grupo 2 anos A era constituído por treze crianças, seis são do sexo feminino e sete do sexo masculino e, tinha idades compreendidas entre os 21 e os 32 meses. Esta diferença na faixa etária fazia com que o grupo fosse heterogéneo a nível das necessidades e interesses. A nível afetivo, as crianças encontravam-se numa fase centrada para si própria e apesar de se relacionarem bem com os adultos e crianças da sala e de outras salas, necessitavam de aprender a lidar e resolver situações de conflito. Era também notória a necessidade de regras e de um “adulto responsável” (Araújo, 2013, p. 50) que desse ao grupo uma orientação segura e consciente, para que um dia, se tornem cidadãos mais capazes para uma vivência em sociedade. A nível motor, estas crianças começavam a ser cada vez mais autónomas, sendo que se deslocavam pelos vários espaços, andavam, corriam, subiam e desciam escadas, comiam e bebiam autonomamente. Até ao final da PES em creche da estagiária, todas estas crianças já tinham passado pelo processo de desfralde e apenas seis ainda precisavam de fralda no momento da sesta. Quanto à linguagem, todas as crianças usavam “uma variedade de linguagens para comunicar, para se relacionar com o outro e com o ambiente” (Lino, 2018, p. 108), sendo que algumas já revelavam possuir um vocabulário cada vez mais abrangente e outras estavam a

iniciar a construção de pequenas frases. Por fim, o grupo demonstrava um grande interesse nas experiências pedagógicas propostas pelos adultos, pelo espaço exterior, por música, ouvir histórias, expressão plástica de diversas técnicas e principalmente, em atividades sensoriais.

O grupo dos 2 anos B era constituído por treze crianças, cinco do sexo masculino e oito do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 22 e os 33 meses. Uma das crianças, após avaliação pedo-pediátrica, acreditava-se que tinha Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e estava a fazer terapias complementares, terapia da fala e terapia ocupacional. Outra criança fazia terapia da fala, a mesma demonstrava ter dificuldades ao nível da mastigação, por ter iniciado os alimentos sólidos mais tarde, e acreditava-se que podia ser esse o motivo para estar tão condicionada a nível da linguagem verbal. A nível afetivo o grupo era muito idêntico ao grupo dos 2 anos A, sendo que neste sentido, cabe ao educador o papel de preocupar-se “com o bem-estar de todos numa busca de compreensão e ponderação cuidada” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 136). Relativamente ao desfralde, apenas cinco já o tinham realizado na totalidade, três ainda não se sentiam preparados para o iniciar e cinco usavam apenas fralda para o momento da sesta. Quanto à linguagem a maioria do grupo falava corretamente, sendo que algumas crianças não se sentiam confortáveis a falar em grande grupo, além disso, duas crianças verbalizavam apenas algumas palavras, no entanto, mostravam compreender a maior parte do que lhes era dito, evidenciando que todas as crianças possuíam uma boa linguagem compreensiva. Por fim, o grupo demonstrava interesse pelas atividades propostas pelo adulto, mas tal como o grupo 2 anos A, ainda sentiam muita dificuldade em esperar pela sua vez nas experiências pedagógicas propostas pelos adultos, bem como em todos os momentos de rotina. A criança com NAS nem sempre se mostrava disponível para experimentar e explorar, cabendo ao adulto “respeitar o ritmo de cada criança sem antecipar etapas” (Fochi, 2018, p. 193). No geral, as crianças do grupo 2 anos B gostavam muito de ouvir música, histórias, explorar diversas técnicas de expressão plástica, brincar ao faz-de-conta e explorar atividades sensoriais.

- **Caracterização do espaço e materiais**

“O espaço é (...) visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. (...) que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender, garante aprendizagem cultural.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 25)

As duas salas dos dois anos acopladas (que correspondiam à sala do grupo em que a mestrandia realizou a PES em creche) eram acolhedoras, confortáveis, seguras e providas de uma boa iluminação natural devido às grandes janelas e à porta de vidro que dava acesso ao espaço exterior (apêndice A1.1; imagem 1). As paredes da sala eram pintadas de uma cor clara, exibindo pelas mesmas, trabalhos realizados pelas crianças, algumas músicas que o grupo ia aprendendo

(apêndice A1.1.; imagem 2), o quadro de presenças (apêndice A1.1; imagem 3) e o quadro com os aniversários das crianças (apêndice A1.1; imagem 4). Por fim, existiam também alguns armários encostados às paredes, tendo como função o arrumo de alguns materiais pedagógicos, catres e sacos de cama, e ainda continha cabides com os pertences das crianças.

A sala estava dividida em áreas de interesse, havendo visibilidade direta para todos os lugares da sala por parte da equipa educativa e pelo grupo. Os materiais estavam todos ao alcance das crianças e identificados com clareza, dando autonomia e independência à criança para os explorar livremente, sendo adequados à faixa etária em questão.

Segundo o Projeto Pedagógico da Sala dos 2 anos A/ 2 anos B, a área de acolhimento é onde o grupo se junta para realizar atividades em grande grupo (Projeto Pedagógico da Sala, 2021/2022). “A biblioteca” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 128) (apêndice A1.1; imagem 5 e 6) era constituída por um móvel com livros, uma manta e algumas almofadas, tornando-se assim, um espaço confortável para as crianças. É de salientar que, na opinião da mestranda, esta área estava bastante desvalorizada, pois apenas existiam cinco livros e alguns deles já se encontravam muito estragados. “A área de jogos” (Post & Hohmann, 2011, p. 160) (apêndice A1.1; imagem 7) tinha à disposição alguns dominós, puzzles e jogos de memória. Esta área era bastante procurada por algumas crianças, sendo que as mesmas tinham a possibilidade de utilizar a mesa para explorarem os jogos de uma forma mais confortável. “A área de construções” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 128) (apêndice A1.1; imagem 8) tinha à disposição das crianças enfiamentos, jogos de encaixe, legos, carros e blocos. Todos estes materiais estavam divididos por caixas e era uma das áreas mais procuradas pelas crianças, seja para desmontar coisas e juntá-las de novo, seja para encher, esvaziar as caixas ou, para a realização de construções, que auxiliam no seu brincar ao “faz de conta”. “A área do faz de conta” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 60) (apêndice A1.1; imagem 9) estava dividida em dois locais, a cozinha e o quarto. O quarto continha duas camas, duas mesinhas de cabeceira com alguns panos dentro das mesmas, vários bonecos e roupa e acessórios para os mesmos. Na parte da cozinha existia um fogão, vários armários para arrumar os utensílios, uma mesa com bancos, e uma gama variadíssima de utensílios de cozinha, frutas, legumes, etc. Nesta área era bastante comum encontrarmos crianças a imitarem personagens diversas, mas principalmente o pai, mãe ou a educadora.

Com os vários interesses das crianças a fazerem-se notar e a serem explorados, a sala obtinha ainda mais duas áreas de jogo: uma área para os animais (apêndice A1.1; imagem 10), onde existiam vários animais explorados pelas crianças, uma mala de transporte de animais e vários utensílios de veterinário e cuidados de animais domésticos. E a segunda área de jogo era

o dos transportes (apêndice A1.1; imagem 11), em que tinha várias imagens de meios de transportes, uma caixa de pedras, vários carros, caminhões e aviões de brincar.

A sala tinha acesso a um parque exterior com uma casinha, materiais de construção como legos e cubos, alguns triciclos, carrinhos e dois escorregas (apêndice A1.1; imagem 1). Este era um dos espaços preferidos das crianças, pois “é adaptado às idades e características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (Lino, 2013, p. 122).

- **Caracterização do tempo**

A rotina diária da sala dos dois anos iniciava-se com o “Tempo de Chegada” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 64), assim que as crianças iam chegando à instituição A, ficavam numa sala com a auxiliar técnica até à chegada da educadora, às 9h, que juntamente com as crianças se encaminhavam para a sua respetiva sala. Na sala, as crianças podiam explorar livremente todas as áreas ou simplesmente ficarem sentadas a comer o seu pequeno-almoço, caso ainda não o tivessem terminado. Assim que as restantes crianças chegavam à sala, todas se juntavam, sentadas, no meio da sala em roda para o “Acolhimento” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 72) e eram cantados os bons dias, cantava-se algumas canções do interesse do grupo, e eram contadas algumas novidades do mesmo, sendo que no final deste momento as crianças também tinham o reforço da manhã. Seguidamente, era iniciado o “Tempo de Grupo” (Epstein & Hohmann, 2019), onde se iniciava alguma atividade proposta pelo adulto e/ou as crianças podiam ir para uma das áreas brincar livremente para o seu “Tempo de Escolha Livre” (Araújo, 2018b, p. 84). Durante este período da manhã, se as condições climatéricas estivessem favoráveis, as crianças também podiam usufruir do “Tempo de Exterior” (Lino, 2018, p. 85). Quando se aproximava a hora de almoço era o momento da “Higiene e Prestação de Cuidados Corporais” (Post & Hohmann, 2011), para, de seguida, as crianças descerem para o refeitório. Assim que as crianças acabavam de almoçar era permitido que fossem até ao espaço exterior que havia perto do refeitório para que pudessem usufruir do “Tempo de exterior” (Lino, 2018, p. 85) antes de irem realizar de novo a sua “Higiene e Prestação de Cuidados Corporais” (Post & Hohmann, 2011) e descansarem. De tarde, assim que a estagiária retornava à sala, depois da sua hora de almoço, era altura de acordar as crianças para seguirem para o momento de “Higiene e Prestação de Cuidados Corporais” (Post & Hohmann, 2011) para irem para o lanche. No final do lanche, as crianças deslocavam-se para a sala para o seu “Tempo de Escolha Livre” (Araújo, 2018b, p. 84) e/ou “Tempo de Exterior” (Lino, 2018, p. 85). Nesta altura já eram cerca das 16h

e tanto as estagiárias como as educadoras iam embora, ficando as crianças com as auxiliares técnicas.

Durante todo o dia eram realizados “Tempos de Transição Suave” (Post & Hohmann, 2011, p. 202) para ser possível “passar de forma suave de uma parte do dia para a seguinte” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 241), neste sentido as crianças conseguem sentir-se mais seguras reconhecendo aos poucos que existe uma rotina e alguém para tornar mais fácil e apoiar nas transições do dia. Algo que era realizado várias vezes na instituição A na sala dos 2 anos, devido ao grande interesse das crianças, era enquanto uns elementos do grupo estavam no momento de Higiene e Prestação de Cuidados Corporais (Post & Hohmann, 2011), acompanhadas pela auxiliar técnica, as outras crianças estavam com a educadora e/ou as estagiárias a cantar músicas ou a ouvir histórias, não havendo assim momentos de frustração para a criança por estar apenas numa fila à espera do momento que se segue. Desta forma, era notório o bem-estar da criança durante estas micro transições ao longo de todo o dia, pois, segundo o Despacho nº5220/97 (1997) “O bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua autoestima e desejo de aprender” (Despacho nº5220/97, 1997).

2.2 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição de estágio onde a mestranda realizou a sua PES em EPE localizava-se no norte do país. A instituição B era uma IPSS e abrangia as valências de creche, da qual o berçário também fazia parte e valência de pré-escolar, sendo que possuía três salas de creche e três salas de EPE.

Assim que entrávamos na instituição deparávamo-nos com o hall, onde normalmente estavam expostos vários trabalhos realizados pelas crianças, para, desta forma, haver uma maior comunicação entre o que é realizado nas salas de atividades e as famílias e comunidade. Nesse mesmo hall existia ainda uma entrada para o gabinete da direção e uma porta que dava acesso ao corredor principal das salas das crianças.

Na entrada do corredor podíamos encontrar três salas do lado esquerdo, a sala A, B e C, destinadas aos 3, 4 e 5 anos. Do lado direito deparávamo-nos com outras três salas, a sala dos 2 anos, a sala do 1 ano e o berçário. Todas as salas, à exceção do berçário, continham uma outra porta que dava acesso ao exterior. Seguindo esse corredor (bem iluminado devido à claraboia existente), observávamos um polivalente onde normalmente era realizado o “Tempo de Chegada” das crianças e onde eram realizadas outras atividades, como por exemplo as

Atividades Extracurricular (AEC). De seguida, eram visíveis o refeitório e a cozinha. No piso térreo (com acesso pela cozinha), podíamos encontrar a lavandaria, a casa das máquinas, uma sala de arrumos e uma casa de banho.

No exterior, existia um pátio que dava acesso tanto ao refeitório como às três salas de pré-escolar, e era neste sítio que a maior parte das vezes as crianças podiam usufruir do seu “Tempo de Exterior”. Além deste pátio, a instituição B ainda abarcava um parque infantil com acesso a toda uma vasta variedade de natureza designado por “Árvore da Montanha” (apêndice A2.2; imagem 2 e 3).

No que diz respeito ao panorama da educação pré-escolar, a instituição B apoiava-se nas Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no que concerne à construção do currículo, bem como à organização da componente educativa. Além disso, baseavam-se no currículo pré-escolar de HighScope nos Princípios Orientadores da Ação: (i) Aprendizagem pela ação: as experiências-chave; (ii) Interação adulto-criança; (iii) Contexto de Aprendizagem: Espaço e Materiais; (iv) Rotina Diária: Tempo. O Movimento de Escola Moderna (MEM) também tinha influência na forma como a equipa pedagógica geria democraticamente todas as questões nas salas de atividades com as crianças. Esta instituição revia-se, também, na forma como a Pedagogia de Reggio Emilia se focava na expressão simbólica (as “Cem Linguagens” de Mallaguzi) e na forma como esta mesma pedagogia envolve as famílias no processo de aprendizagem das crianças. No que concerne à creche, a instituição respeitava e seguia a Pedagogia de Elinor Goldschmied, no funcionamento do jogo heurístico e considerando sistematicamente os diferentes intervenientes para o contexto educativo: a criança, os pais e os educadores. Por último, a MTP era uma ferramenta usada por toda a equipa pedagógica da sala dos 2 anos e do Pré-Escolar, para existir um processo de aprendizagem contínuo, visto que “trabalhar com projetos aproxima a criança do mundo real, tornando o seu conhecimento significativo” (Projeto Pedagógico 2022/2023).

2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

○ Caracterização do grupo de crianças

“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Silva et al., 2016, p. 9)

O estágio da mestranda desenvolveu-se na sala B, com crianças maioritariamente dos 4 anos, sendo que existiam duas crianças com 3 anos e uma com 5 anos. O grupo era constituído por 19 crianças, sendo que 9 destas eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Este grupo beneficiava de uma redução do número de crianças, uma vez que duas das crianças apresentavam

NAS, mais concretamente Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), uma das quais, era acompanhada por uma educadora do Ensino Especial uma vez por semana. Existia, ainda, uma criança com nacionalidade indiana, com quem a mestrande só contactou apenas uma vez, pois foram raríssimas as vezes que a criança frequentou a instituição B.

Os interesses das crianças viajavam pelas diferentes áreas, embora os mais comuns fossem a pintura, a música, ouvir histórias e o espaço exterior. Eram crianças bastante curiosas e demonstravam uma grande prontidão para participar em todas as atividades propostas pelos adultos. Assim como estava referido no Projeto Curricular da sala e como o par pedagógico observou, as crianças demonstravam alguma dificuldade em compreender e cumprir as regras da sala e a resolver problemas, recorrendo maioritariamente ao adulto para os solucionar. Como necessidade principal de algumas crianças, a mestrande apontou ser o desenvolvimento da linguagem oral, visto que existiam ainda lacunas na comunicação dessas crianças. De salientar que este grupo, desde cedo, era educado para a diversidade, sendo que o facto de manterem um contacto direto com crianças com NAS e outras características diferentes das suas facilitava uma criação de atmosfera de naturalidade para que as crianças se sentissem confortáveis com as diferenças de cada um.

No que diz respeito à higiene pessoal, o grupo em geral era autónomo, no entanto, existia uma criança que ainda necessita de fralda. A Educadora Cooperante, juntamente com a família, percebeu que a criança estava com alguns sinais que demonstravam prontidão para o desfralde, no entanto, por regressão desses sinais, decidiram não continuar esse processo no momento, respeitando assim, o ritmo da criança e mantendo o respeito pelo mesmo.

○ Caracterização do espaço e materiais

A organização do espaço da sala deve refletir as intenções do Educador de Infância, “sendo indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26). Além disso, os materiais pedagógicos são fundamentais para “promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 45) sendo um “pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 45).

A sala dos 4 anos onde a mestrande realizou a sua PES em EPE, caracterizava-se por “Sala B”. Esta sala era um “lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 11), visto que transmitia um ambiente calmo e acolhedor. A sala B continha as paredes brancas, sendo que todas elas tinham um placar de cortiça por toda a parede para colocar os

trabalhos realizados pelas crianças (apêndice A2.1; imagem 7 e 8). Existiam também vários móveis e materiais organizados de forma agradável e com o intuito de serem convidativos para as crianças, além disso, no chão existiam mantas para dar um maior conforto às mesmas. Todo o material que estava dentro da sala, segundo o Projeto Educativo da mesma, era do conhecimento e estava ao alcance da criança para que desta forma, a mesma se sentisse mais autônoma e se sentisse confiante para participar no seu processo de aprendizagem. Dentro da sala B, existia ainda uma casa de banho com três lavatórios e três sanitas de um tamanho adequado à faixa etária das crianças (apêndice A2.1; imagem 1), fazendo com que desenvolvessem o sentido de autonomia na sua própria higiene. Existiam ainda duas portas, uma que dava acesso ao interior da instituição e outra que dava para o exterior da instituição, sendo que esta última era toda em vidro, conseguindo desta forma haver luz natural por toda a sala. As duas portas eram usadas, também, para colocar projetos realizados pelas crianças. Por último, mas não menos importante, quero referir que a sala abrangia aquecimento para que no inverno as crianças consigam estar mais confortáveis dentro da mesma.

Desta forma, e segundo o Projeto Pedagógico da sala B, a sala estava dividida nas seguintes áreas: a área das construções e garagem; a área da expressão plástica; a área da biblioteca; a área do faz de conta e a área dos jogos. A “Área das construções e garagem” (Projeto Pedagógico da sala, 2022/2023) (apêndice A2.1; imagem 2), continha uma manta/tapete com um desenho alusivo a uma pista de carros e dois móveis com vários materiais que continham várias caixas para a arrumação de vários materiais, sendo estes: legos (pequenos e grandes), pistas de vários veículos para montar, peças de madeira coloridas, vários animais, peças para construir castelos e casas e vários bonecos. Estes móveis estavam ao acesso de todas as crianças, tornando autônoma a brincadeira da criança. A “Área da Expressão Plástica” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83) (apêndice A2.1; imagem 3) era composta por duas mesas e dois móveis onde se encontravam vários materiais disponíveis para as crianças, tais como: canetas de cor, lápis de cor, lápis de cera, folhas de papel, lãs, rolos de papel, papéis coloridos, tintas, esponjas, tecidos, revistas, papel crepe, rolas, pincéis, borrachas, barro, cola, um cavalete e algumas batas para as crianças que não as tivessem no momento. Esta era a área preferida do grupo, sendo que a atividade que mais gostavam de fazer eram garatujas e pintura com tintas. Esta área foi modificada pelo par pedagógico juntamente com a educadora cooperante, no sentido de existir maior quantidade de materiais diversificados e uma maior autonomia da criança no acesso aos mesmos. A “Área da Biblioteca” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83) era composta por um tapete, uma estante com vários livros (que iam sendo alterados consoante o interesse das crianças), um móvel com arrumação de materiais e um computador. Esta área, de acordo com a opinião da

mestranda, não era atrativa para o grupo, visto que a maioria das vezes, as crianças autonomamente pegavam em livros que existia nessa área e iam para outras que se sentem melhor, mostrando assim que a mesma não lhes fornecia um sentimento de aconchego. Na “Área do Faz de Conta” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 47) (apêndice A2.1; imagem 4), podia-se encontrar “uma cozinha”. A mesma continha várias bonecas, um fogão, uma banca, uma mesa, vários bancos, um móvel com loiça, vários utensílios de cozinha, uma máquina de lavar loiça, vários objetos em forma de frutas e legumes e um carrinho para as bonecas. Nesta área de interesse, o jogo simbólico estava muito presente, apoiando a brincadeira autônoma da criança, sendo que as “(...) ciências do cérebro também nos dizem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 48). A “Área dos jogos” (Projeto Pedagógico da sala, 2022/2023) (apêndice A2.1; imagem 5) era composta por um móvel ao nível das crianças, onde estavam dispostos vários puzzles e jogos de encaixe para que o grupo conseguisse recorrer aos mesmos sempre que desejasse. Para realizarem esses jogos e/ou puzzles, as crianças podiam utilizar as mesas da “Área da Expressão Plástica” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83) ou a manta onde também decorria o acolhimento no momento inicial da manhã. A sala tinha ainda um espaço dedicado a guardar os pertences das crianças nos cabides (apêndice A2.1; imagem 6) e um acesso para o espaço exterior (apêndice A2.2; imagem 1), sendo este um potencializador de novas aprendizagens e projetos que podem e devem ser transversais quer no espaço interior da sala, quer no espaço exterior.

- Caracterização do tempo

O tempo educativo tem uma rotina pedagógica, visto que é “intencionalmente planeado pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 27). A rotina diária da sala dos 4 anos iniciava com o “Tempo de Chegada” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 64) onde as crianças começavam a chegar à instituição B e, juntamente com as crianças de outras salas, encontravam-se no salão polivalente, com uma ajudante de ação educativa como responsável pelo grupo. Assim que a educadora cooperante chegava, as crianças iam para a sala e tinham o seu primeiro “Tempo de Escolha Livre” (Araújo, 2018b), enquanto isto, algumas acabavam de comer o seu pequeno-almoço, caso ainda não o tivessem feito.

De seguida, o grupo e os adultos da sala juntavam-se na manta para ser iniciado o “Acolhimento” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 74). Sendo este momento, um “espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de

comunicação, de empatia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 74), era cantada as canções dos bons dias, as crianças colocavam a sua fotografia no quadro de presenças e era conversado com as mesmas sobre em que dia da semana se encontravam e dada a oportunidade das crianças partilharem as vivências que desejavam.

Após o momento do acolhimento, seguem-se as “Atividades e Projetos” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 114) onde as crianças “desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 115). Durante este período, as crianças também podem usufruir do seu “Tempo de escolha Livre” e/ou ir “Tempo de Exterior” (Lino, 2018, p. 85). Chegando a hora do almoço, as crianças, com a supervisão do adulto, realizavam o seu tempo de “Higiene e Cuidados Corporais” e iam almoçar. Durante o “Tempo de Descanso”, as crianças podiam dormir ou “concretizar atividades lúdicas, calmas, solitárias, e da responsabilidade única da criança” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 234). Seguiam-se as “Atividades e Projetos”, a “Higiene e Cuidados Corporais” e o Lanche. Ao final da tarde, as crianças ficavam à responsabilidade da ajudante de ação educativa e/ou nas atividades extracurriculares.

O tempo educativo da sala dos 4 anos tinha uma distribuição flexível. A maioria dos momentos repetiam-se dia-após-dia, tornando assim o sentido temporal da criança cada vez mais preciso, e, alado a esse fator, fazia com que a criança se sentisse mais segura e confiante no seu dia-a-dia. No entanto, sempre que necessário, cabia ao educador ser um facilitador das aprendizagens e bem-estar da criança e mudar a sua planificação diária.

Os “Tempos de Transição” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 234) são sentidos de uma forma mais leviana do que na PES em creche da mestranda, no entanto estavam inseridos em todos os momentos do dia, pois é necessário que sejam realizadas transições de um momento para o outro, já que estas são importantes para criar atmosfera de segurança na criança e potencializar as suas aprendizagens. “O apoio e planeamento permanente dos adultos nas transições pode aumentar a qualidade dessas experiências” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 234).

2.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem na formação da mestranda, tornou-se imprescindível que a mesma adotasse metodologias de investigação que a ajudassem a desenvolver a sua atitude e postura. A metodologia de investigação utilizada durante o período de prática pedagógica centrou-se nos processos e estratégias da metodologia de Investigação-Ação (IA). Através da investigação, o/a educador/a orienta a sua atividade e pensa na sua prática,

enfrentando problemas e desafios do dia-a-dia, melhorando a sua ação, enquanto desenvolve uma atitude crítica, bem como transforma os ambientes de aprendizagem que contacta. A metodologia de IA tem como objetivo “a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19).

Stenhouse (1987) afirma que o professor/educador deve ser autónomo, livre e com propósitos, orientados pelo conhecimento, que articula todos os alicerces da sua prática, autorregulado por um “processo de investigação que é inerente ao processo de ensino e de aprendizagem” (Alarcão, 2001, p. 19).

As OCEPE, sobre a intencionalidade educativa, referem que existe um ciclo através da realização da ação: Observação/Registo – Planeamento – Avaliação/Reflexão (Silva et al., 2016), o que vai ao encontro de Fischer (2001), em que salienta que a IA é um processo interativo, dinâmico e aberto a ajustes, com as seguintes fases: i) planear com flexibilidade; ii) agir; iii) refletir; iv) avaliar/validar; v) dialogar (Máximo-Esteves, 2008).

Assim, a ação pedagógica que a mestranda desenvolveu encaminha-se perante o ciclo de cinco fases: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. “Esta organização circular (...) permite unir as duas grandes orientações da IA: a melhoria da prática, através de um melhor entendimento da mesma” (Moreira, 2001, p. 25).

Com a necessidade de recolher informações, a mestranda adotou algumas técnicas e instrumentos para a recolha de dados, sendo que a principal técnica foi a observação, pois esta “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A mestranda utilizou ainda as notas de campo, registos fotográficos, entrevistas, conversas informais, as escalas de observação do envolvimento e bem-estar da criança (Laevers et al., 2005) e o diário de bordo como instrumentos metodológicos para registar com frequência os dados da sua observação. De acordo com as OCEPE, cabe ao educador selecionar e utilizar diversas formas de observação e registo, para dessa forma, conseguir ter um olhar sobre a criança mais amplo a nível do seu desenvolvimento de aprendizagem. “A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constituiu-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Silva et al., 2016, p. 14).

Durante toda a sua PES, a mestranda anotou as suas observações assim que estavam a decorrer as ações, como após o momento da ocorrência dos acontecimentos. No momento em que ocorrem as observações, eram feitas “anotações condensadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), nas notas de campo, utilizando um bloco de notas para ir registando os diálogos das crianças e algumas palavras-chave que seriam expandidas posteriormente. Além deste bloco de notas, a

estagiária utilizava sistematicamente o seu telemóvel para realizar registos fotográficos com o intuito de captar expressões das crianças ou, até mesmo, gravação de áudios de conversas. No momento após a ocorrência, a mestranda utilizava o seu diário de bordo para expandir as anotações condensadas das notas de campo que tinha realizado e para incluir “as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Desta forma, o diário de bordo tornou-se no maior aliado da mestranda, pois continha um conjunto de comentários e notas pessoais. Essas notas eram “de natureza teórica (relações, padrões, discrepâncias), de natureza metodológica (o que falhou, onde falhou e como pode ser melhorado) [e] de natureza prática (ideias a pôr em prática)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). As entrevistas informais eram bastante úteis para a mestranda, no sentido de articular as informações recolhidas com algumas dúvidas ainda existentes. As educadoras cooperantes foram muito importantes nesta fase, pois com as perguntas intencionais da estagiária, foi possível reunir registos de observação mais ricos.

A “Escala de Observação do Bem-Estar da Criança e a Escala de Observação do Envolvimento da Criança” (Laevers et al., 2005) foram também, um instrumento valioso que possibilitou à mestranda a observação e avaliação de processos que ocorrem nas crianças, assumindo o bem-estar e o envolvimento “como indicadores centrais que refletem (...) a natureza e características do ambiente educacional (...) e que serão refletidos nas aprendizagens das crianças em diferentes domínios” (Araújo, 2014, p. 106). Desta forma, a mestranda concluiu que a observação foi a sua “tarefa central na ação profissional” (Araújo, 2014, p. 105), reconhecendo que “uma observação e escuta desta natureza se constituem como processos de viabilização da participação da criança” (Araújo, 2014, p. 105).

No que concerne à fase da planificação, cabe ao/a educador/a refletir sobre a sua intencionalidade educativa, aliado aos interesses e necessidades das crianças observadas, para que desta forma, consiga prever “o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças” (Silva et al., 2016, p. 15). De salientar, que a planificação apesar de ser delineada pelo educador, deve ser também ela flexível, pois pressupõe-se uma articulação com as diferentes áreas de conteúdo, “bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (Despacho nº5220/97, 1997).

Uma vez construída a planificação, segue-se a ação para colocar em prática aquilo que foi traçado anteriormente. Nesta fase da IA, a mestranda considera imprescindível que o educador apoie a criança em todas as ações e atividades, de modo a desenvolver a sua autonomia e iniciativa, fomentando pessoas responsáveis e cidadãos cívicos.

No que diz respeito à reflexão, esta faz parte de todo o processo da Metodologia de IA, sendo que o/a educador/a deve reavaliar-se constantemente para se tornar um profissional cada vez melhor, tendo em conta que será a figura de referência da criança. De acordo com Dewey (1989), a prática da ação reflexiva em contexto profissional assume três atitudes importantíssimas: “a abertura de espírito necessária à percepção da possibilidade de múltiplas vias, a responsabilidade necessária para o exame da ação (...) e a sinceridade ou honestidade (...) na comunicação que se faz do processo reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 27). Assim, e segundo Schön (1993), a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão para a ação (Amaral et al., 1996), foram sendo sistematicamente postas em prática identificando os pontos críticos da ação da mestranda. Estas reflexões foram realizadas pela estagiária de forma individual, nas Narrativas Reflexivas, bem como em díade, com as educadoras cooperantes e com as suas supervisoras institucionais, para desta forma, serem articulados vários pontos de vista, valores, crenças na perspetiva de co-construção do seu saber profissional. A reflexão em conjunto potenciou à mestranda, um desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que é através do diálogo e da reflexão que o/a educador/a reconstrói as suas práticas (Silva et al., 2016). No entanto, esta partilha de reflexões, respeitou sempre os princípios éticos e deontológicos que devem orientar a prática do/a educador/a, tendo em conta o superior interesse da criança, não se centrando nos insucessos das crianças, “mas sim nas suas conquistas e descobertas, assim como não divulgando informação confidencial e respeitando a privacidade das crianças e família” (Silva et al., 2016, p. 20).

A avaliação na PES da mestranda centrou-se na documentação do processo, de modo a valorizar os progressos das crianças, sendo que a documentação pedagógica auxilia nesta fase do processo, para se conseguir realizar uma avaliação sustentada e fundamentada nas observações realizadas. Assim, o/a educador/a efetiva “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças” (Decreto-Lei nº240/2001, 2001). Ao ser avaliado o bem-estar e o envolvimento da criança (Laevers et al., 2005), os níveis presentes nas escalas devem ser pontos de referência do o/a educador/a melhorar a qualidade da sua ação, promovendo assim o desenvolvimento e aprendizagem nas crianças (Laevers & Portugal, 2010). Ainda no que diz respeito à avaliação, a mestranda baseou-se no Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria para se autoavaliar e, dessa forma, também conseguir avaliar o envolvimento das crianças. Segundo Pascal e Bertram (1996), “O Projeto DQP pressupõe (...) que a qualidade é um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço” (Bertram & Pascal, 2009, p. 35). Desta forma, o DQP defende que existem três

dimensões que servem de base à observação da ação do adulto face às crianças: 1. a sensibilidade (fase aos sentimentos e bem-estar emocional da criança); 2. a estimulação (a forma como o adulto propõe uma atividade, como proporciona informações às crianças; e como intervém nas situações que estão a decorrer, no sentido de estimular a ação, o pensamento e a comunicação da criança); 3. a autonomia (que o adulto proporciona à criança para esta experimentar, emitir opiniões, escolher atividades, expressas ideias, etc.) (Bertram & Pascal, 2009). Assim, a qualidade da intervenção do adulto constitui um fator crítico na qualidade da aprendizagem experienciada pela criança (Bertram & Pascal, 2009). Para concluir, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, que “permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade de aprendizagens” (Circular nº4/DGIDC/2011, 2011).

Não é possível falar sobre o processo pelo qual a mestranda passou, sem falar em ética. Lilian Katz, citada por Vasconcelos (2004), refere que para qualquer profissão devem existir as seguintes características: necessidade social, altruísmo, distância do cliente, quadros de referência para a prática, formação prolongada, saber especializado e, a existência de um código ético (Moita, 2012). Desta forma, a mestranda baseou-se nos quatro princípios presentes na “Carta de Princípios Para uma Ética Profissional” (Moita, 2012, p. 20), elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), como referência para a sua prática:

“A competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; A responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita; A integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente; O respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (Moita, 2012, p. 21).

A ética aponta para o questionamento e principalmente para a empatia, a importância de percebermos o que estamos a fazer, para e com o Outro, a responsabilidade em relação ao Outro, “sem omitir o cuidado e respeito que cada um deve a si mesmo” (Moita, 2012, p. 32). Este processo é humanizante, pois a construção de cada um de nós, é feita também com o Outro. Melo (2003) define que a consciência, liberdade e responsabilidade são o “tripé no qual assenta toda a postura ética” (Moita, 2012, p. 35).

A mestranda realça ainda, que a Metodologia de IA, pressupõe que os educadores ganhem informações sobre o seu processo de ensino e, portanto, acerca do processo de aprendizagem das crianças (Santos, 2017, p. 134). Coutinho *et al.* (2009), afirma que a IA “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (p.376).

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“O mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores faz parte da vida da criança, sendo importante ajudá-la a perceber o que se passa nela e nos outros, a compreender relações, comportamentos e seus efeitos, valores que dão sentido à vida em comunidade” (Laevers & Portugal, 2010, p. 116).

O presente relatório não se foca apenas na realização de uma abordagem à teoria que orienta a prática, mas também na realização de uma abordagem prática ligada à teoria, uma vez que só se observa resultados significativos quando associados à reflexão na prática. Assim, de acordo com Mesquita-Pires, “a apreensão holística da complexa realidade educativa exige uma articulação coerente entre a teoria e a prática” (Mesquita-Pires, 2007, p. 95).

Desta forma, o presente capítulo assume um carácter mais descritivo, crítico e reflexivo, centrando-se no ato pedagógico da descrição e análise das ações desenvolvidas pela mestranda, de forma individual, em díade e colaborativamente com as equipas pedagógicas no âmbito da PES em creche e em EPE. Assim, sendo este um processo de formação contínuo, neste capítulo, a mestranda terá como objetivo explicar o seu percurso evolutivo, realçando as suas aprendizagens profissionais e pessoais ao longo de todo este percurso cheio de vivências. Será também neste capítulo que a mestranda irá mencionar as aprendizagens significativas e o bem-estar das crianças de ambos os grupos e que refletirá sobre as suas práticas e sobre o impacto que as mesmas tiveram nas crianças com quem contactou, uma vez que é função dos/as educadores/as de infância, conhecer “bem a teoria para poderem construir uma prática e refletir sobre ela”. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 80).

Em suma, o presente capítulo estará organizado por três subcapítulos (3.1. A prática Educativa em Creche, 3.2. A Prática Educativa em Pré-Escolar e 3.3. Prática Educativa Transversal às duas valências: interação adulto-criança).

3.1 A PRÁTICA EDUCATIVA EM CRECHE

3.1.1. O JOGO HEURÍSTICO

No que diz respeito à primeira atividade a ser descrita e analisada – “O Jogo Heurístico”, esta foi concebida para crianças dentro da faixa etária dos dois anos. Além disso, importa salientar que a mesma atividade foi inspirada na proposta de Goldschmied e Jackson (2006), servindo como linha orientadora, visto que a mesma é considerada “uma abordagem, e não uma prescrição. Não (...) [existindo] uma única maneira correta de fazê-lo” (Goldschmied & Jackson,

2006). Desta forma, a mestranda adaptou a proposta mencionada ao contexto e grupo de crianças onde a colocou em prática.

Sucintamente, esta abordagem permite, que, através do brincar e do jogo livre, a criança construa a sua própria aprendizagem na interação das suas ações com o meio e com os outros (Goldschmied & Jackson, 2006). A perspectiva de Elinor Goldschmied diz-nos, ainda, que a criança no seu segundo ano de vida sente um grande impulso de explorar, por si mesma, os vários objetos e a forma como os mesmos se comportam no espaço quando são manipulados por ela (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). Assim, e segundo Araújo, o jogo heurístico pode ser uma experiência oferecida a crianças com idades precoces, onde “é dada a oportunidade de interagir ludicamente com uma grande quantidade e diversidade de objetos e recipientes, sem que o adulto intervenha de forma direta neste jogo” (Araújo, 2018a, p. 154).

Assim, antes de a mestranda passar para a descrição e interpretação das suas observações, importa salientar que a mesma foi uma atividade proposta a realizar pela docente e supervisora pedagógica, no âmbito da UC PES em creche. No entanto, esta ação foi escolhida pela mestranda a ser incluída no seu relatório de estágio, devido às grandes aprendizagens que advieram desta exploração, mostrando não só ter sido significativo para as crianças, bem como para o desenvolvimento das suas capacidades enquanto futura profissional.

De forma a planear e organizar a presente atividade, foi necessário haver um longo de trabalho de pesquisa de pressupostos teóricos, e ainda, de momentos de reflexão individual e colaborativa, para que as inseguranças sentidas fossem menores. Desta forma, não só a organização e gestão do espaço e materiais foi uma preocupação para a mestranda, mas também informar-se e tomar consciência do papel que o/a educador/a de infância deve adotar no decorrer desta experiência. Com honestidade, algumas das inseguranças da mestranda apenas foram sendo clarificadas ao longo da ação, mas também esses sentimentos foram úteis para que a mesma se questionasse e quisesse adotar uma postura cada vez mais digna das crianças que tinha à sua responsabilidade. Assim, assumindo uma postura indagadora e problematizadora, colocam-se questões como “será que os materiais escolhidos vão despertar a curiosidade das crianças?”, “será que o espaço escolhido foi o melhor?”, “será que as quantidades de materiais disponíveis são suficientes para o grupo de crianças?”, “será fácil manter uma postura mais de observadora e menos ativa?”, “será que o grupo vai gostar?”. Questionamento esse que se verificou muito útil no momento da planificação da atividade, na medida em que permitiu que vários tópicos fossem explorados mais pela mestranda, garantindo uma preparação geradora de maior conforto e segurança relativamente à posição de observadora que iria desempenhar e, desta forma, potenciar

um momento prazeroso, estimulante e promotor de aprendizagens significativas e ativas para o grupo.

Posto isto, para a dinamização da atividade foi necessária uma organização do ambiente educativo. Assim, no que diz respeito ao espaço, a mestranda optou pelo espaço exterior da própria sala, sendo um local de uso apenas daquela sala e com alguns materiais que davam para ser retirados ou tapados. Em reflexões colaborativas com o seu par de formação, foi decidido colocar todos os objetos e brinquedos do espaço exterior fora daquele espaço, e os de maior porte, foram colocados a um canto e cobertos com um lençol preto com o objetivo que esses brinquedos não fossem o foco das crianças assim que chegassem ao espaço exterior, como é habitual. Foi determinado que seria utilizada uma tapete para delimitar o espaço onde continha os materiais escolhidos para a realização da atividade.

Desta forma, importa salientar que a mestranda não realizou a atividade na sala de atividades, pois a mesma gostaria de organizar grupos mais pequenos para a exploração, e enquanto algumas crianças ficavam na sala, outras iam para a exploração do jogo heurístico na parte exterior. Assim, o espaço exterior transmitia mais calma, sem fatores distrativos, como por exemplo os brinquedos da sala ou até os outros pares a brincarem com outros brinquedos, concordando com a ideia de Araújo (2018), onde refere que é essencial que este espaço “seja amplo, claramente delimitado, tranquilo e confortável” (Araújo, 2018a, p. 154). Desta forma, a mestranda considera que foi uma opção que promoveu uma maior exploração livre, evitando desviar a atenção das crianças, visto que “o brincar heurístico pode ter um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade e da concentração” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 152).

No que respeita à organização do grupo, esta foi realizada em díade juntamente com a educadora cooperante, através de várias reflexões perante as diversas observações que sucederam antes deste momento. Desta forma, foi planeado a criação de grupos de forma mais harmoniosa, tentando não colocar algumas crianças mais desafiadoras juntas no mesmo grupo, sendo que cada um deles continha entre 4 a 5 crianças. A mestranda assume que esta foi uma estratégia pensada para que a atividade decorresse sem conflitos, e dessa forma, as crianças conseguissem usufruir ainda mais daquele momento prazeroso, no entanto, depois da ação, a mesma refletiu que gostaria de ter observado como se iriam comportar algumas crianças juntas no mesmo momento de exploração.

Em relação à escolha e organização dos materiais, a mestranda tinha consciência que esta seria fulcral, uma vez que são o grande fio condutor de toda a atividade (Goldschmied & Jackson, 2006; Araújo, 2013). Posto isto, a mestranda tentou criar uma significativa diversidade de

materiais, optando por escolher caixas de ovos, colheres, molas de madeira, espátulas de madeira, rolos de papel higiênico, escovas de engraxar, recipientes de vários tamanhos, formas de metal, pinhas, folhas, paus naturais, conchas, búzios, pedras, paus de várias cores, pompons de várias cores, algodão, caixas de cartão de vários tamanhos e fios de tecidos diferentes. Sendo que foi planejado a boa quantidade dos itens mencionais, salientando a importância para uma “maior variedade possível de tamanhos, pesos, cores e texturas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 159).

Tal como supramencionado, estes materiais foram organizados por categorias e colocados em cima de uma carpete. Foram dispostas duas cadeiras para que o par pedagógico conseguisse estar perto das crianças o suficiente para dar o apoio necessário, e, também, para conseguirem observar as crianças da melhor forma possível (fig. 1 e 2).



Figura 2 - Jogo Heurístico



Figura 1 - Organização do ambiente para o jogo heurístico

O momento da ação realizou-se no dia 23 de maio de 2022, mais precisamente no momento após o momento do Acolhimento e Reforço da manhã, visto ser o momento mais adequado para fornecer tempo necessário, sem interrupções, para que todas as crianças conseguissem explorar livremente e de um modo concentrado a mencionada atividade. Durante toda a ação, apenas o par pedagógico ficou com as crianças no espaço destinado à atividade, enquanto a restante equipa pedagógica ficou na sala com o restante grupo de crianças e para dar apoio na resposta de algumas necessidades das crianças, como por exemplo acompanhá-las à casa de banho, etc...

Assim, a mestranda passará a explicar as suas observações, reflexões e ideológicas de como ocorreu a ação, sendo que explicará de uma forma geral o que ocorreu em todos os grupos, passando por alguns acontecimentos individuais para exemplificar algumas situações específicas. Uma das grandes aprendizagens da mestranda foi no momento de iniciar esta ação

pedagógica, quando os grupos chegavam ao local da atividade, a mestranda ficou bastante surpreendida por não ser necessário nenhuma indicação por parte do adulto para que as crianças começassem as suas explorações, sendo notório grande espanto, entusiasmo e muita curiosidade por parte de todas as crianças, transmitindo-a com diálogos, tais como: “uuuuuuau!!!” (A.), “tanta coisa!” (enquanto sorria e saltava) (D.), “conchinhas! E bolinhas bonitas!” (M.). Neste momento inicial também houve algumas crianças que começavam por descrever tudo aquilo que estavam a ver, “olha! Tem paus grandes e pedras! Olha, para brincar tem pinhas e folhas! *Pink!* Esta bola é *pink!*” (M.A.). Algumas das crianças também procuravam os olhares e as expressões faciais do par pedagógico no sentido de sentirem um apoio para brincarem com aqueles materiais, ficando mais tempo a ambientar-se ao novo espaço e aos novos materiais com que estavam a contactar e a visualizar o resto dos seus pares a explorarem os diversos objetos. Desta forma, a mestranda ao longo da ação foi refletindo também no seu papel, visto que a H. pegou em duas conchas e perguntou “posso brincar?”, ao que a mestranda respondeu com um sorriso e um aceno positivo de cabeça, mostrando então que “o papel do adulto é oferecer uma atenção que não interfira com o brincar, e a concentração que a criança mostra torna supérfluo o conversar” (Goldschmied & Jackson, 2006, pp. 154–155). Além do supramencionado, a mestranda depois de ter construído vários conhecimentos teóricos, percebeu, juntamente com esta prática, que as crianças muitas vezes só precisam do apoio do adulto, como um sorriso, para se sentirem capazes, autoconfiantes e autónomas para explorarem por si e conseguirem realizar aprendizagens ativas e significativas, não dependendo da mediação do adulto ou de indicações que muitas das vezes acabam por castrar as próprias explorações das crianças. Assim sendo, durante a ação, foi assumida uma postura maioritariamente observadora e um papel secundário ao nível das relações e das interações, adotando, propositadamente, os papéis da abordagem da pessoa-chave preconizados por Goldschmied e Jackson (2006), onde o “papel do adulto é o de organizador e facilitador, e não o de iniciador” (p. 160), o que, na opinião da mestranda, conferiu sucesso à atividade.

Neste sentido, no que concerne à observação, a presente atividade promoveu momentos de aprendizagem ativa através do brincar e da exploração livre de diferentes objetos, sendo possível observar competências desenvolvidas por parte das crianças. Em primeiro lugar, verificou-se o sentido de si próprio, uma vez que as crianças demonstravam iniciativa e autonomia para explorarem os materiais dispostos, além de resolverem problemas com que se depararam ao explorar os objetos, como por exemplo o F. colocou várias conchas numa colher e estava a tentar transportá-las em cima da colher para outro recipiente, no entanto, como havia uma grande quantidade de conchas em cima da colher, as mesmas estavam sempre a cair. O próprio foi

percebendo que se colocasse uma concha de cada vez na colher, conseguia dessa forma transferi-la de um lado para o outro mais facilmente, articulando também esta competência à capacidade de realizar transferências. No que diz respeito às relações sociais, foi notório ao longo de toda a atividade que as crianças iam interagindo umas com as outras sem existir conflitos sociais na partilha e disputa de objetos, inclusive foi visível algumas crianças que prontamente começaram a explorar alguns materiais, iam captando a atenção das crianças que se encontravam mais tímidas. Por exemplo, o F. muitas vezes ia abdicando de objetos que estava a explorar para oferecer à R., que se encontrava mais pensativa. Já a C. e a J. foram companheiras de jogo uma da outra o tempo todo, partilhando os objetos entre si criando brincadeiras de jogo dramático. Desta forma, a representação criativa esteve sempre presente, pois através da imitação dos pares e do brincar ao faz de conta, as crianças iam descobrindo e compreendendo como é que os objetos se comportavam em diferentes ações, repetindo-as até adquirirem determinadas competências. Dando, assim, como exemplo o momento em que a L.S. começou a explorar as escovas de engraxar sapatos e começou a limpar os vidros, e o D. juntou-se à mesma dizendo “é como a minha mãe!”, a L.S respondeu-lhe, cantando uma parte de uma canção aprendida pelo grupo “limpa os vidros, limpa, limpa!” e os dois sorriram e continuaram na sua imitação, cantando e dançando enquanto “limpavam os vidros”, salientando, assim, que este momento em particular também demonstrou o desenvolvimento de competências ao nível do movimento da música. Passando, agora, para as competências desenvolvidas relativamente à comunicação e linguagem, estas foram visíveis ao longo de toda a atividade, pois as crianças iam comunicando entre si, e nos grupos em que a comunicação entre pares não era tão notória, as crianças iam expressando alguns sons, sorrisos, risos, bem como ia existindo uma troca de expressões faciais entre pares e com o par de formação com o objetivo de se apoiarem ou comunicarem algo que estavam a fazer. Por exemplo, a H. quando estava a explorar vários objetos, pegou em dois paus, olhou para a mestranda e disse “dois paus!!” (a sorrir), mostrando não só esta capacidade de comunicar verbalmente as suas conquistas, mas também a competência de corresponder objetos e as suas respetivas quantidades. Relativamente às capacidades desenvolvidas no explorar de objetos, esta foi a competência mais evidenciada ao longo de toda a ação, visto ser uma atividade de cariz exploratório, onde foram realizadas comparações entre objetos, reconhecidas diferenças e semelhanças entre os mesmos, etc... Além disso, no que diz respeito à noção precoce de quantidade e de número, as crianças iam fazendo agrupamentos de objetos, alguns deles exploravam o número de coisas, tal como já anteriormente salientado e por exemplo, o A., ia pegando nos paus coloridos, dividia por cores e contava os grupos de cores, além disso, o mesmo esteve a encher uma cesta com conchas e búzios e, ao perceber que cabiam mais elementos,

colocou também as pedras, experimentando colocar “mais”. No que concerne ao espaço, ao longo de toda a atividade, as crianças iam explorando os objetos e interagindo diretamente com o local onde se encontravam, revelando, muitas vezes, consciência da localização dos seus objetos, assim como a observação dos pares de diversas perspectivas do local, além de ter sido comum a todos os grupos, haver explorações de encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora. Por fim, em relação ao tempo, ao longo de toda a atividade foi notória a repetição das ações das crianças de um modo constante numa experiência de causa-efeito (Post & Hohmann, 2011).

Do mesmo modo que foram observadas aprendizagens e competências adquiridas e desenvolvidas pelas crianças, também foi uma preocupação para a mestrandia estar atenta ao envolvimento e bem-estar das crianças. No que concerne aos indicadores de bem-estar emocional, a mestrandia destaca que a maioria das crianças mostrou abertura e receptividade para explorar e interagir com o ambiente e os seus pares; mostraram flexibilidade, uma vez que esta era uma atividade nova para todo o grupo de crianças e a grande maioria adaptou-se facilmente e desfrutou prazerosamente da atividade; é de realçar a autoconfiança e autoestima observada, visto que as crianças se expressavam à vontade, iam experimentando novas brincadeiras e mesmo ao falharem, acreditavam nelas próprias e repetiam a ação, e mesmo em crianças que inicialmente procuravam a aprovação do adulto, bastou sempre um sorriso e um aceno positivo para que a criança se enchesse de confiança para as suas explorações; a maioria das crianças revelou estados de assertividades quando negociavam umas com as outras os objetos que iam partilhando, sendo que em nenhum momento foi necessário o adulto interferir; as crianças iam demonstrando vitalidade e tranquilidade, balanceando essas duas emoções, pois além de transbordar energia e vida, o grupo também se observava num estado de calma e relaxamento; a alegria estava presente em todas as crianças, sendo que se foi verificando isso quer pelas suas expressões faciais, quer pelas canções espontâneas que saíam pelas bocas das crianças, pelos risos, transformando assim esta alegria em audível e visível; por fim, foi notório em algumas crianças a ligação que estavam a criar consigo próprias, fazendo as suas próprias escolhas, acreditando e seguindo aquilo que desejava fazer, resolviam os seus conflitos quer internos, quer com os seus pares, criando também uma boa ligação com o mundo que a rodeia. Desta forma, a mestrandia considera que o nível de bem-estar destas crianças se encontrava no muito alto. Sendo que apenas uma das crianças do grupo, o DA., que apresentava NAS, não quis explorar nenhum objeto, acabando por demonstrar claros sinais de desconforto por estar naquele local, e a díade, por esse motivo, respeitou o tempo e a vontade da criança, levando-o de novo para a sala, onde se sentia mais confortável e feliz.

No que diz respeito aos indicadores do envolvimento das crianças, as mesmas estavam bastante concentradas nas explorações que iam realizando, e mesmo aquelas que no início se mostravam mais observadoras, iam fixando nos seus pares a realizarem explorações, não existindo olhares a vaguar pelo espaço; através da expressão facial e da postura, foi notória uma grande energia mental, pela força que muitas vezes exerciam num objeto, pelo olhar penetrante e muitas vezes pela utilização de gestos reveladores de altos níveis de persistência como, por exemplo, colocar a língua de fora enquanto se empenha na tarefa a realizar; em relação à complexidade e criatividade, a mestranda salienta que as crianças iam fazendo as suas imitações e brincadeiras com os objetos a que tinham acesso, mostrando que conseguiam ultrapassar obstáculos que se impunham a eles mesmos e que davam significado próprio aos objetos que tinham no momento; foi notória bastante persistência e precisão durante o tempo de exploração, não demonstraram em nenhum momento querer abandonar a atividade; o tempo de reação foi algo que surpreendeu bastante a mestranda, pois não imaginava que as crianças ao encontrarem-se com o ambiente da atividade se dispusessem logo a realizar as suas explorações, mas foi exatamente isso que aconteceu, com bastante felicidade e entusiasmo, sem precisar de qualquer indicação por parte do adulto, além dessas ações serem acompanhadas por várias expressões verbais, “gosto de brincar aqui!” (P), “que bom!!!”, “outra vez!” (AL); por fim, salientar a satisfação que as crianças tinham ao mostrarem quer aos seus pares, quer aos adultos presentes, as conquistas que iam fazendo nas suas explorações, tal como, assim que iniciada a atividade, as crianças ficaram completamente absorvidas pela mesma (Laevers & Portugal, 2010).

Importa salientar que, para além de esta ação ter fomentado o desenvolvimento de capacidades das crianças, também promoveu o desenvolvimento de capacidades da mestranda. Assim, no que diz respeito às aprendizagens da mesma, esta experiência demonstrou ser de imediato, benéfica, visto que foi possível observar tudo aquilo que se encontrava nas leituras dos referenciais teóricos, mobilizando a teoria para a prática. Em primeiro lugar, a mestranda conseguiu visualizar o quão desnecessário é direcionar ou influenciar as crianças nas suas ações, pois estas são capazes de guiar as suas próprias aprendizagens. Desta forma, acreditando na aprendizagem ativa da criança, houve a necessidade de criar e promover oportunidades, num espaço próprio, com estratégias conscientes como a sua postura não interventiva, em que respeitou as escolhas das crianças e onde demonstrou que realmente acredita nas crianças, enquanto um ser ativo, capaz de tomar as suas opções e de conduzir a sua própria aprendizagem (Araújo, 2013). Desta forma, corroborando a escala de observação do empenhamento do adulto, em que a mestranda se foi autoavaliando no que diz respeito à sensibilidade para com as crianças, a estimulação oferecida às crianças e a autonomia que a própria concedeu ao grupo. Assim, a

mestranda realça que nesta ação, a sua sensibilidade esteve sempre presente, ao manter atenção e cuidado aos sentimentos e bem-estar emocional das crianças, mantendo sempre uma postura de empatia e afetividade com as mesmas e ao transmitir à criança o máximo respeito por ela, valorizando as suas conquistas. No que concerne à estimulação, nesta ação foi bastante baixa, pois o objetivo seria dar a maior autonomia à criança, e nesse aspeto, a mestranda concedeu a máxima liberdade para que o grupo experimentasse, escolhesse e expressassem aquilo que desejava (Bertram & Pascal, 2009).

Refletindo ainda sobre a ação da mestranda, a mesma detetou algumas lacunas a serem melhoradas numa nova ação, por exemplo, o tempo desta atividade foi bastante reduzido, sendo que cada grupo teve apenas 15 minutos para explorar, quando os pressupostos teóricos referem que a duração deve ser perto de 1 hora, além de que era notório que as crianças não queriam terminar as suas brincadeiras quando lhes era indicado que o tempo estaria a terminar.

No entanto, foi possível para a mestranda compreender na primeira pessoa que o jogo heurístico propõe enriquecer e não substituir o trabalho que o adulto realiza com as crianças, possibilitando, assim, a criação de uma “atmosfera favorável ao desenvolvimento, [onde] a criança (...) utiliza a sua própria iniciativa prosseguindo os seus interesses” (Kamii, 1996, p. 148). Além disso, desde início que a mestranda esteve ciente em que o seu papel seria “o de organizador e facilitador e não o de iniciador” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 160), para que com esta abordagem possa ser proporcionada à criança uma pluralidade de aprendizagens planeadas provenientes de um brincar livre com distintos objetos. Sem dúvida alguma que este processo refletivo da ação da mestranda garantiu a perceção de que esta abordagem irá acompanhar a vida profissional da mestranda, enquanto futura Educadora de Infância, com o objetivo de ser criadora de ambientes propícios capazes de gerar aprendizagens significativas nas crianças.

3.1.2. TRANSIÇÕES SUAVES

Ao longo de todo o percurso da mestranda na sua PES em creche, houve uma preocupação constante ao planear todos os momentos do dia das crianças, incluir momentos de transições suaves, garantindo que as crianças se sentissem bem quer no momento de transição casa-escola, quer ao longo de todo o seu dia na creche, na mudança de atividades ou de momentos de rotina do dia-a-dia. Corroborando Malenfant quando refere que “(...) as atividades de transição servem para preparar as crianças para a vida, para estimulá-las para as aprendizagens,

para guiá-las no desenvolvimento de capacidades e aptidões, enquanto respeitam os seus interesses e ritmos. A isto chamamos de pedagogia democrática” (Malenfant, 2006, p. 6).

Assim, as primeiras observações foram importantíssimas para que a mestranda pudesse perceber que, antes da chegada da díade, as transições suaves não eram de todo acauteladas, fomentando momentos bastante frustrantes para as crianças, em que eram criados conflitos, existindo várias vezes um clima de mal-estar ao longo do dia. Estas primeiras observações causaram uma preocupação por parte da mestranda, que prontamente começou a imaginar possíveis cenários para um melhoramento no aspeto supramencionado.

Por consequente, foram planeadas, não só em díade, mas juntamente com toda a equipa pedagógica, estratégias para combater esta necessidade evidenciada, acreditando que o papel do educador é também o de promover o bem-estar do grupo e deve ser um objetivo comum a todos os que participam e assumem um papel ativo na promoção do desenvolvimento e educação das crianças. Assim, importa salientar que as reuniões com a equipa pedagógica da sala merecem especial destaque, pois através das mesmas, a educadora cooperante e a díade refletiam em conjunto e partilhavam dados observados com o intuito de melhorar o trabalho desenvolvido e a construção de aprendizagens significativas para todos os envolvidos.

A primeira estratégia adotada pela mestranda foi posta em prática na transição dos momentos de atividades propostas pelo adulto para o momento da rotina que se avizinhasse de seguida. Passando a explicar, anteriormente, assim que uma criança acabava de explorar ou realizar a atividade proposta pelo adulto (por exemplo: atividade sensorial através de micas com tinta), esta tinha de esperar que todo o resto do grupo acabasse a exploração para prosseguir para o momento seguinte do dia. Com as observações realizadas, mobilizando os referenciais teóricos e com uma prática reflexiva que “leva à (re)construção de saberes” onde a teoria e a prática assentam numa “construção de uma circularidade em que a teoria ilumina e a prática questiona a teoria”, torna-se evidente que o ponto supramencionado teria de ser o primeiro a ser transformado (Alarcão, 2005, p. 99).

Assim, visto que os tempos de transição surgem de forma a ajustar os diferentes ritmos das crianças e indo ao encontro das necessidades de cada criança, assim que cada elemento do grupo acabava as suas explorações (ou simplesmente não queria participar nelas), era questionado ao mesmo para onde gostaria de ir brincar, dando opção à criança de realizar momentos de explorações livres ao invés de esperar ansiosamente que outra atividade ou dinâmica acontecesse. Esta mesma estratégia também foi abordada em momentos de refeitório, pois as crianças que acabavam de almoçar/lanchar primeiro do que as restantes sentiam-se muitas vezes frustradas, acabando por criar alguns conflitos com as demais. Desta forma, assim que as

crianças acabavam as suas refeições, algum elemento da equipa pedagógica se dirigia com essas crianças até ao espaço exterior perto do refeitório. Em suma, a mestranda reflete que esta estratégia acabou por garantir um bem-estar nas crianças muito mais visível e o ambiente vivido em grupo tornou-se muito mais tranquilo e respeitador do ritmo individual de cada criança. Assim, Post & Hohmann (2011) referem que a transição é um momento fundamental para as crianças e, por isso, as atividades propostas devem ser simples, agradáveis e enriquecedoras (Post & Hohmann, 2011), não deixando de referir que, no caso desta opção da mestranda, não se tratou objetivamente de uma atividade criada, mas sim de proporcionar momentos que respeitem o ritmo da criança e que potencializem um bem-estar da mesma ao longo do seu dia-a-dia.

A segunda estratégia que a mestranda adotou foi a utilização da leitura de livros (apêndice B1.2; imagem 1), em momentos do dia em que existiam longos períodos de espera, como por exemplo no reforço da manhã até à professora de expressão musical chegar. Esta abordagem teve como alicerces os interesses das crianças na audição e exploração de histórias infantis e as observações anteriormente mencionadas da necessidade de estimular e promover a dinamização de certos períodos, para diminuir a frustração e os conflitos criados aquando desses momentos. A escolha dos livros, bem como a organização dos tempos de transição, era sempre planeada e refletiva juntamente com a equipa pedagógica, aquando do momento da planificação da semana, tendo em conta que esses momentos de transição se encontravam sempre presentes nas rotinas das crianças, corroborando com Ostrosky et al. (2008), quando referem que as estratégias de transição são tão importantes como qualquer outra atividade da rotina diária (Ostrosky et al., 2008). Assim, ao seguir esta estratégia, a mestranda não teve com objetivo primordial que o grupo conhecesse e decorasse a rotina, mas que se sentissem seguros durante a transição temporal pela qual estavam a passar, tal como mencionam Hohmann e Weikart (2011), é fulcral potencializar diferentes estratégias para que, durante estes processos de transição, as crianças se mantenham física e mentalmente ativas, pois ao estarem focadas na estratégia utilizada a insegurança diminui e são realçados comportamentos positivos (Hohmann & Weikart, 2011).

No que concerne à terceira estratégia utilizada pela mestranda, esta foi colocada em prática nos instantes que antecediam o almoço e o lanche, nos momentos de “Higiene e Prestação de Cuidados Corporais” (Post & Hohmann, 2011). Durante este espaço temporal, as crianças anteriormente ficavam sentadas no corredor à espera da sua vez para irem para a casa de banho, e assim que chegavam de volta ao corredor, tinham de esperar pelas restantes crianças para que, quando todo o grupo se encontrasse de novo no corredor, caminhassem até ao refeitório. Desta forma, tal como já supramencionado, sem a mediação do adulto nestas situações, as crianças muitas vezes, acabava por se colocar em situações de conflito e de insegurança. Assim, a

utilização da expressão musical tornou-se fulcral neste momento da rotina das crianças. A mestranda, tal como toda a equipa pedagógica cantavam para e com as crianças algumas das suas músicas preferidas (apêndice B1.2; imagem 2), de forma a envolvê-las neste processo, questionando o grupo sobre músicas que gostariam de cantar, sendo que tal como referem Huppenthal et al. (2013), os momentos de transição em que as crianças participam são muito importantes, pois cativam ainda mais a sua atenção e acentuam comportamentos positivos (Huppenthal et al., 2013). Além de ser questionado às crianças as músicas que pretendiam ouvir e cantar, também era prática da mestranda apresentar novas canções às crianças, aumentando assim o seu repertório e indo ao encontro de atividades desenvolvidas anteriormente pelos mesmos, Kostelnik et al., afirmam que “os momentos de transição podem responder efetivamente às necessidades e desafios efetivamente às necessidades e desafios individuais das crianças. Estes, quando apropriados, estabelecem pontes entre as atividades diárias e apoiam as crianças a manterem-se focadas nas aprendizagens e experiências” (Kostelnik et al., 2007, p. 3). Um dos exemplos práticos da questão mencionada anteriormente foi a canção “O Tio Manel tinha uma quinta”, pois as crianças em momentos antecedentes tinham realizado explorações sobre os animais e aquando desta apresentação, além de um grande interesse demonstrado pela música, as crianças acabaram por contactar e identificar os diversos animais, bem como a imitação dos seus respetivos sons. Não obstante, importa salientar que as diversas músicas apresentadas ao grupo eram adequadas ao momento presente, pois caso se encontrassem num momento de transição de uma atividade mais estimulante para um momento mais calmo, como a hora da sesta, as músicas eram apropriadas a essa circunstância e mais calmas, assim como era feito ao invés, quando as crianças estavam a sair de momentos mais calmos e se sentia a necessidade de mais estimulação, as músicas também acompanhavam essas transições. Desta forma, os momentos de transição suave acabavam por ajudar as crianças a sentirem-se mais seguras e confiantes nas suas experiências quotidianas diárias, sendo, portanto, cuidadosamente planeados de acordo com as necessidades do grupo e da altura do dia presente. Em suma, também estas dinamizações de expressão musical promoviam o desenvolvimento rítmico e da memória na interligação das músicas que eram cantadas com gestos específicos, corroborando com Pocinho (2007), onde refere que as músicas cantadas acompanhadas por gestos, permite às crianças memorizar mais facilmente as sonoridades e as palavras (Pocinho, 2007, p. 108).

Portanto, estas estratégias transpareceram uma melhoria no clima vivenciado na sala, fazendo com que as transições não fossem repentinas e bruscas, mas sim momentos tranquilos, altamente planeados e organizados pedagogicamente, para as crianças. Assim, resta evidenciar que estes momentos de transição “fornece[ra]m às crianças a noção de previsibilidade e um

sentimento de segurança nas rotinas. Estes ajudam-nas a desenvolver o autocontrolo, a independência e tomada de decisões” (Kostelnik et al., 2007, p. 2).

Tal como a mestranda referiu, ao longo de todo este processo de implementação destas ações, o bem-estar das crianças era sentido de tal forma que, em reuniões com a equipa pedagógica, foi dito pela educadora cooperante que em nenhum momento anterior se tinha vivenciado o mesmo, tendo sido referenciado pela mesma a intenção de dar continuidade a estas abordagens. Assim, era testemunhado um enorme prazer/alegria nestes momentos, por parte das crianças, ao sorrirem e participarem nas propostas, bem como havia demonstrações de vitalidade e energia quando os seus olhos brilhavam de entusiasmo por estarem a ouvir a sua história ou música preferida, sendo que havia, por todos os momentos, um clima tranquilizante, relaxante e sem conflitos entre os pares. Posto isto, a documentação pedagógica da mestranda, ao longo de toda a sua PES, assim que iniciou estas abordagens, era repleta de níveis altíssimos de bem-estar, pelo grupo, nos momentos de transição (Carvalho & Portugal, 2017). Apoiando, assim, a ideia de Ostrosky et al. (2008), quando os autores citam, que a partir do instante em que as crianças se vão envolvendo mais autonomamente “nos momentos de transição e [estão] focadas nas estratégias utilizadas, menos prováveis se tornam os problemas de comportamento nas atividades” (Ostrosky et al., 2008, p. 4).

Em suma, no que diz respeito às aprendizagens profissionais desenvolvidas pela mestranda com as ações supramencionadas, importa salientar que a mesma também tentou implementar uma quarta ação, que consistia na realização de jogos de imitação em momentos de transição, no entanto esta abordagem não ocorreu com esperado, visto que o grupo se distraiu bastante, não se envolvendo na atividade, criando conflitos entre pares, além do P. ter pedido à mestranda para acabar com o jogo e dizer “quero cantar músicas”, demonstrando desinteresse total pela nova opção pedagógica da mestranda e bastante interesse pelas já opções abordadas. Assim, com esta vivência, a mestranda conseguiu colocar em prática várias estratégias e perceber quais dessas funcionavam com o grupo em questão, resultando em aprendizagens significativas para a mesma, pois faz parte do seu percurso, como aprendiz de profissional de educação, reunir todos os seus conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos e planificar ações pedagógicas com intencionalidade, que respondam “às necessidades, aos interesses e às motivações evidenciados pelas crianças, de forma a que vivam o prazer da aprendizagem” (Sousa & Machado, 2018, p. 63).

3.2 A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A intervenção da mestranda em contexto de EPE caracterizou-se por um conjunto de aprendizagens múltiplas, sendo que tal como na PES em creche, a mestranda desenvolveu uma pesquisa autónoma acerca do contexto em questão, das características do grupo de crianças onde se encontrava, assim como das suas necessidades e interesses. Esta pesquisa baseou-se, também, num processo de observação direta, indireta e sistemática, associado a diversas reflexões ao longo de todo o percurso.

A ação desenvolvida em contexto de EPE baseou-se principalmente na Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos, 2012), uma vez que se trata de uma abordagem mais estruturada e complexa, pensada para as crianças desta faixa etária. Para além disso, esta metodologia alia-se a um processo de investigação com base numa problemática identificada. Por outras palavras, a MTP caracteriza-se por um processo construtivista onde a voz da criança direciona a investigação para encontrar respostas à problemática identificada (Vasconcelos, 2012).

A MTP neste contexto surgiu a partir de várias idas ao exterior, e depois de as crianças terem realizado um painel das cores da natureza, com diversos elementos da natureza recolhidos pelos mesmos. Passando a explicar, numa das idas ao exterior, o R. viu uma flor lilás, olhou para a mestranda e disse “não sabia que esta cor também era da natureza”, e rapidamente a B. respondeu-lhe dizendo “a natureza tem todas as cores”, a mestranda, ao ouvir a conversa, questionou então as duas crianças se não queriam ver onde estavam mais cores da natureza. Com as várias investigações das duas crianças anteriormente mencionadas, várias outras crianças começaram também a participar e a irem ao encontro da equipa pedagógica presente a mostrar o que tinham recolhido: várias flores de diversas cores, folhas de cores diferentes e paus. Desta forma, a mestranda sugeriu que as crianças levassem os elementos recolhidos para a sala e que, em grande grupo, pudessemos então partilhar com todo o grupo aquilo que tínhamos descoberto. Assim, aconteceu, e de modo a responder a questões emergentes e ao interesse das crianças, em diálogo com a equipa pedagógica ficou decidido que a planificação daquele mesmo dia podia ser alterada, realizando então um painel com os elementos recolhidos pelas crianças. Desta maneira, a mestranda, em grande grupo, pediu que as crianças fossem mostrando aquilo que tinham encontrado e que fossem referindo então que cores tinham encontrado na natureza. De seguida, as crianças juntaram-se na mesa, a mestranda colocou várias folhas brancas, canetas e cola na mesma e foi pedido ao grupo que em cada folha branca colassem apenas uma cor,

realizando classificações, agrupando os objetos de acordo com uma propriedade em comum – a cor. Explorar os atributos das coisas, ordenar e estabelecer correspondências são maneiras de as crianças pequenas construírem o seu mundo físico e social (Hohmann & Weikart, 2011). Estas experiências precoces de classificação são também, essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Assim, havia uma folha branca com uma bola em cima pintada de uma cor e depois eram colados os elementos da natureza dessa mesma cor nessa folha, e, assim, de igual forma para todas as folhas, criando: o branco, rosa, vermelha, amarela, castanha, verde e lilás.

Desta forma, depois de colados todos os elementos naturais nas respectivas folhas, em diálogo com as crianças foram exploradas questões relativas à classificação dos objetos que tinham acabado de realizar, corroborando com as OCEPE, em que afirmam que é necessária uma abordagem sistemática, contínua e coerente em que o adulto apoia as ideias e descobertas da criança, levando-a a aprofundar novos conhecimentos e noções matemáticas (Silva et al., 2016).

No decorrer do diálogo anteriormente mencionado, a L. perguntou se não podíamos mostrar aos pais, ao que a educadora cooperante anuiu e a mestranda sugeriu que colocássemos aquilo que tínhamos feito na janela da entrada, pois assim quando os pais viessem buscar ou trazer as crianças ao jardim de infância podiam ver o que os mesmos tinham feito. Todas as crianças apoiaram a ideia de colocar as folhas na janela e sentiram-se bastante contentes ao fazê-lo, participando ativamente na construção do painel (fig. 3). Depois de colocadas as folhas, a educadora cooperante perguntou “então, o que estivemos a ver? O que são estas folhas todas aqui?”, ao qual as crianças respondem “as cores da natureza!!!”, dessa forma, a díade propôs ao grupo que escrevêssemos “As cores da Natureza” em cima do placard para quando os pais viessem, verem o que era, sendo que a ideia foi consentida pelas crianças (fig. 3).



Figura 3 - Painel: As cores da Natureza

Na semana seguinte, no momento do acolhimento, durante um diálogo com as crianças, o R. referiu que as folhas que estavam no painel das cores da natureza vinham das árvores, surgindo assim um interesse e motivação por parte de todas as crianças do grupo em explorar quais as árvores que existiam e quais os frutos que vinham das árvores, etc... Nesse exato momento, o

Trabalho de Projeto “As árvores” iniciou. Desta forma, em grande grupo, juntamente com a equipa pedagógica, foi elaborado um mapa conceptual com as informações que as crianças já sabiam sobre as árvores e com questões que as mesmas gostavam de ver resolvidas ou curiosidades que gostariam de investigar. Estes mapas conceptuais continham discursos das crianças escritos pela díade, e alguns desenhos feitos pelas crianças para auxiliar na leitura dos mapas (fig. 4 e 5). Assim, ao longo desta “Fase I: Definição do Problema” (Vasconcelos, 1998, p. 139), o papel da mestrandia foi fundamental, visto que “o papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão (...) dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando a tomar consciência realista daquilo que se pode fazer” (Vasconcelos, 1998, p. 140).

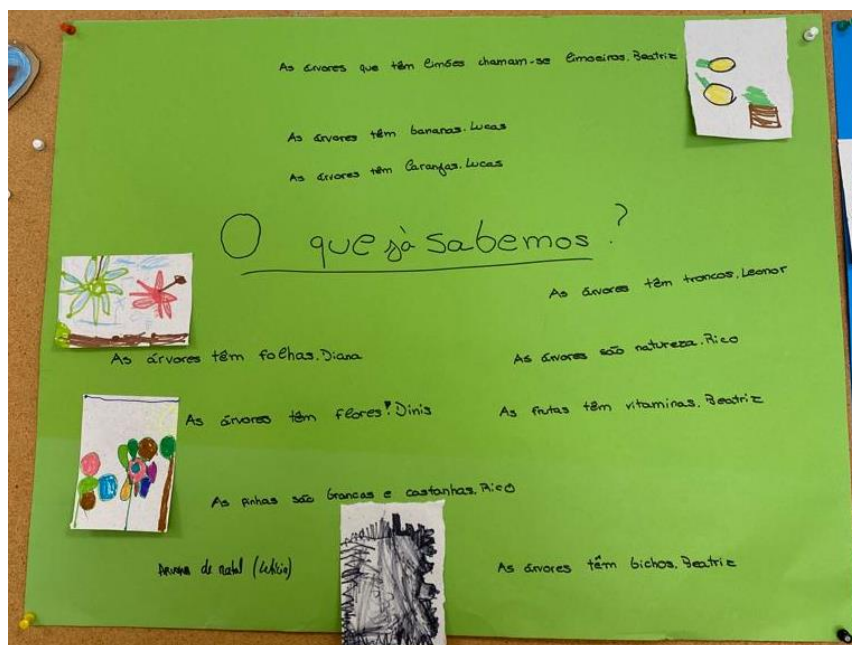


Figura 4 - Mapa conceptual: O que já sabemos

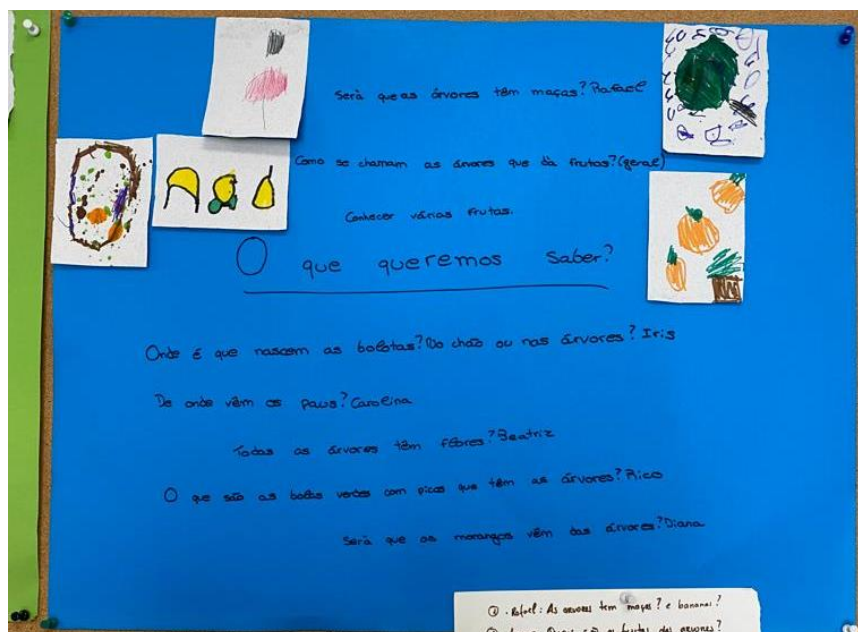


Figura 5 - Mapa conceptual: O que queremos saber?

Seguindo para a “Fase 2: Planificação e Lançamento do Trabalho” (Vasconcelos, 1998, p. 142), em grande grupo a mestranda iniciou um processo de questionamento cuja principal intenção era promover um momento de reflexão com as crianças, no sentido de estas pensarem de que forma poderiam descobrir aquilo que anteriormente referiram e que o educador, cuidadosamente, registou. Desta maneira, foi elaborado mais um mapa conceptual com ideias das crianças de “Como vamos Descobrir?” (fig. 6), desta forma as crianças começavam a “ganhar consciência da orientação que pretendem tomar” (Vasconcelos, 1998, p. 142) e o adulto “observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias e regista” (idem), corroborando com a ideologia de Folque (2006), quando refere que os educadores ajudam a criança apropriar-se do código simbólico, quando “funcionam como *escribas* que registam pensamentos e ideias das crianças” (p.10), amplificando as formas de comunicação e das representações que as crianças fazem do mundo que as rodeia.

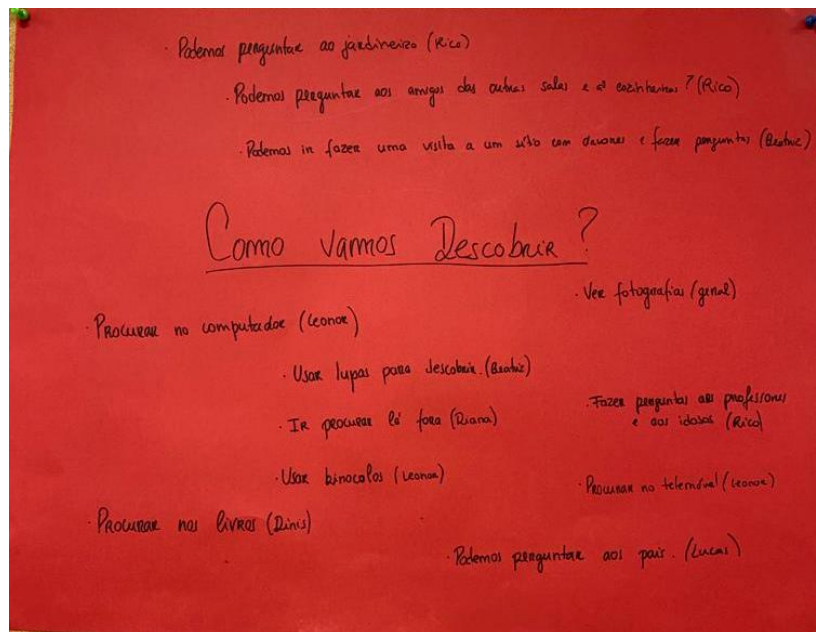


Figura 6 - Mapa conceptual: Como vamos descobrir?

Já na “Fase 3: Execução” (Vasconcelos, 1998, p. 142), as crianças partiram para o processo de pesquisa através de experiências diretas, sendo que a primeira tarefa foi redigir uma carta aos pais para que os mesmos realizassem investigações em casa com as crianças sobre o projeto, além de também ter servido como uma forma de envolver as famílias neste processo de partilha de aprendizagens. De seguida, a díade propôs às crianças a leitura e a exploração da história “A minha árvore secreta” de David Pintor (apêndice B2.1.1), em que existiu vários diálogos sobre o cuidado sobre a natureza e a sustentabilidade, dando seguimento para uma entrevista realizada à sala dos 5 anos (apêndice B2.1.2) em que o grupo decidiu quais as perguntas que seriam colocadas, quem ia fazer as perguntas, quem iria gravar a entrevista e quantos elementos iriam, promovendo a democracia e a tomada de decisões por parte das crianças. Assim, depois da entrevista realizada à outra sala, as crianças partilharam informações e foram pedindo aos adultos da sala para apontarem numa cartolina “Aquilo que já descobrimos”, sendo isto era realizado em grande grupo, com várias conversas, trocas de ideias e várias partilhas sobre o tema. De seguida, a equipa pedagógica preparou uma ida ao exterior, ao local da “Árvore da Montanha” (apêndice B2.1.3), onde ensinaram às crianças a música da árvore da montanha, sendo que a mesma aborda sobre os diversos constituintes das árvores, visto responder a algumas curiosidades e dúvidas por parte das crianças. Desta forma, com a música as crianças conseguiram adquirir conhecimentos acerca das propriedades de alguns elementos da natureza. No seguimento desta música, surgiu a ideia das crianças realizarem um registo sobre a sua árvore (apêndice B2.1.4), ação esta, que será analisada com mais afinco neste relatório de seguida. De salientar que ao longo de todo este processo, iam chegando à sala diversos trabalhos

e explorações realizadas pelas crianças com as suas famílias (apêndice B2.1.5) e as mesmas iam sendo partilhadas com todo o grupo e iam sendo expostas no placard da sala, tal como todos os mapas conceptuais e todos os anteriores registos e atividades das crianças. Foi, também, realizada uma entrevista aos utentes do centro de dia da instituição (apêndice B2.1.6), e tal como aconteceu na anterior entrevista, as crianças prepararam toda a entrevista e depois de a realizarem, partilharam com todo o grupo e registaram os novos conhecimentos que tinham adquirido, desta forma, as crianças utilizavam “a maior variedade possível de linguagens gráficas” (Vasconcelos, 1998, p. 143), pois além de desenharem e pintarem, pediam aos adultos para registar por escrito aquilo que tinham aprendido e as questões que tinham sido colocadas. Com as diversas questões sobre as frutas das árvores, a díade propôs às crianças a realização de um jogo de memória (apêndice B2.1.7), onde continha as frutas. A análise deste jogo e os motivos pelo qual fez parte deste projeto serão enunciados mais à frente neste subcapítulo pela mestranda. De seguida, devido ao interesse das crianças, foi realizada uma atividade de culinária (apêndice B2.1.8) em que incluía frutas que vinham das árvores – as laranjas, foi explorada uma receita de um bolo com as crianças, explorando as quantidades e os diversos materiais que eram necessários, foi realizado o bolo de laranja e, de seguida, por proposta das crianças, cada uma fez uma receita do mesmo bolo para levar para casa, para desta forma, conseguir também fazer o mesmo bolo com as suas famílias. Com quase todas as questões e dúvidas das crianças respondidas, o par pedagógico apresentou uma nova história às crianças “A árvore da escola” de António Sandoval (apêndice B2.1.1), que encorajava o grupo de crianças a plantar a sua própria árvore, e assim aconteceu. As crianças plantaram um limoeiro para a sala e semearam girassóis para colocarem na sala e para oferecerem às suas famílias (apêndice B2.1.9), desta forma, as crianças participaram ativamente na construção de saberes sobre plantar e semear, além de conhecimentos relacionados com o cuidado com a natureza e a sustentabilidade. Por fim, para finalizar esta terceira fase, foi proposto às crianças a realização de uma divulgação deste projeto, e, aquando da mesma, as crianças propuseram-se a realizar várias árvores em 3D (apêndice B2.1.10) para incluir no cenário do palco onde iam realizar a divulgação, utilizando a sua visão mais artística e criativa neste projeto.

Assim, a mestranda passará a enunciar e a analisar duas das ações realizadas durante o processo da MTP utilizada no contexto de EPE, sendo que as mesmas transpareceram vários processos do desenvolvimento da mestranda, importantes para a sua vida profissional futura, bem como inúmeros desenvolvimentos por parte do grupo de crianças. As duas ações serão o registo “A minha árvore” e o jogo da memória, realçando no final as suas observações,

avaliações e questionamentos acerca da evolução das crianças e da sua própria aprendizagem como futura profissional de educação.

No que concerne à primeira ação, o registo “A minha árvore” (apêndice B2.1.4), esta seguiu-se depois das crianças terem contactado com uma música onde eram enumerados alguns constituintes das árvores, tal como: as raízes, o tronco, os ramos e as folhas. Desta forma, as crianças quiseram registar aquilo que tinham mobilizado como conhecimento, e a mestranda disponibilizou ao grupo uma panóplia de materiais diversificados para o efeito, tais como: lã, cola, tesouras, canetas, lápis, tinta, papéis e cartolinas de diferentes cores e papel crepe de vários tons de cor. Assim, cada criança recriou a sua árvore, sendo que esta atividade foi realizada em pequenos grupos no polivalente da instituição, para que, ao longo da atividade pudesse existir um diálogo mais aprofundado com cada uma das crianças sobre a sua aprendizagem e dos seus novos saberes. Além deste diálogo, era possível à mestranda realizar uma documentação pedagógica mais aprofundada, servindo esta para “monitorar, supervisionar e avaliar o fluir das atividades e projetos, dos processos, realizações e aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 37), das crianças e da sua própria ação. Posto isto, a mestranda colocou todos os materiais no polivalente, com uma mesa e três cadeiras, uma para cada criança e mais duas para que o par pedagógico conseguisse estar perto das mesmas. Todas as crianças manifestaram interesse em participar nesta atividade, sendo que era sempre estipulado quem iria participar na mesma através de um saco que continha fotografias das crianças, e eram tiradas à sorte três crianças de cada vez para se deslocarem até ao local da atividade. Assim, sempre que um novo grupo chegava ao polivalente, era apresentado às crianças os materiais que tinham à disposição, dando a liberdade de construírem a sua própria árvore como quisessem, estimulando a criatividade de cada um. A mestranda passará a elencar as aprendizagens observadas das crianças, de forma a explicar exemplos práticos do ocorrido.

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, apesar de ser transversal a tudo o que é vivenciado no jardim de infância, contém intencionalidade e conteúdos próprios a serem estimulados e explorados com as crianças (Silva et al., 2016). Assim, nesta ação foi possível contruir um ambiente relacional e securizante, onde “a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Silva et al., 2016, p. 33), sendo que cada uma delas ia participando não só no seu próprio processo de aprendizagem como também no processo de aprendizagem dos seus pares, por exemplo a D. desde o início da atividade que queria ser a primeira a ir realiza-la ao polivalente, demonstrando ficar triste quando a sua fotografia não era a escolhida para o efeito, desta forma a B. explicou à colega que “só podemos ir quando sair a nossa fotografia” e “vamos brincar e vamos depois”, demonstrando saberes do processo

democrático. No que diz respeito à construção de identidade e da autoestima, as crianças ao longo de toda a atividade iam manifestando os seus gostos e preferências, aliadas aos materiais que tinham acesso para realizar a sua árvore, demonstravam bastante prazer nas suas produções, comunicando aquilo que estavam a fazer, “olha! Já colei as raízes!” (LU.) (apêndice B2.1.4; imagem 1), “Está giro! Vê! Posso ir mostrar à S.?” (B.), “naquela árvore vimos muitas folhas e muitos ramos! Olha como estou a fazer igual!” (apêndice B2.1.4; imagem 4) (V.). Também no que refere a independência e autonomia da criança, foi possível observar as crianças a escolherem autonomamente os recursos e materiais que desejavam para as suas construções, além de levarem até ao fim a atividade a que se tinham proposto realizar. Desta forma, as crianças iam “adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades” (Silva et al., 2016, p. 36). Ao longo de toda a atividade foi notório de visualizar as crianças a ganharem consciência de si como aprendente, manifestando curiosidade pelo mundo que as rodeia, revelando interesse e gosto por aprender, sendo capaz de expressar as suas aprendizagens e de partilhar o que descobriu e aprendeu com os outros, por exemplo o A., enquanto ia realizando a sua construção da árvore, ia dizendo “hoje aprendemos das árvores”, “as raízes estão de baixo da terra, mas às vezes também vem para cima da terra”, “alguns ramos têm folhas, mas outros já não tem porque as folhas caem no outono”, articulando saberes do próprio dia com saberes já adquiridos anteriormente, partilhando-os com a mestrande e com os seus pares.

No que concerne à “Área de Expressão e Comunicação”, no domínio da Educação Artística, mais especificamente no subdomínio das Artes Visuais, as crianças desenvolveram capacidades expressivas e criativas através das experimentações e produções plásticas, sendo que iam recorrendo a diversos meios de expressão e diferentes técnicas e materiais para transportar para o papel aquilo que tinham vivenciado e aprendido. Além disso, as crianças iam introduzindo, as suas produções, elementos visuais de modo intencional, para representar dos diversos elementos das suas árvores, por exemplo, o R. disse “papel castanho para a terra e depois verde para a relva”, já o T. referiu “vou pintar de vermelho as maçãs da minha árvore”. Desta forma, ao encorajar a criatividade das crianças, “estamos a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o mundo e de reagir e representar as suas percepções” (Duffy, 2004, p. 131). Referente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no que diz respeito à comunicação oral, as crianças demonstravam compreender mensagens orais em todas as situações de comunicação ao longo da atividade, e a maioria das crianças demonstrou saberes de utilidade da linguagem oral, conseguindo “comunicar eficazmente de modo adequado à situação” (Silva et al., 2016, p. 62). Especificamente sobre a Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, assim que as crianças iam acabando as suas produções,

algumas crianças iam pedindo para que o adulto escrevesse ao lado dos constituintes das árvores aquilo que as mesmas tinham desenhado, além disso, todas as crianças deram também um nome à sua árvore. Desta forma, também as crianças iam contactando com o código escrito, levando a que a criança compreenda “a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos do código escrito e as suas convenções” (Silva et al., 2016, p. 67). Por exemplo, o L. pediu que a mestranda escrevesse aquilo que ele desenhou, dizendo “assim quando a mamã vir, também já tem escrito!”, mostrando já revelar conhecimentos sobre as funcionalidades da escrita, as de registrar e descrever. Já o M., disse “eu escrevo Miguel, queres ver?” e o mesmo escreveu o seu próprio nome, para “assim já sei que fui eu que fiz!” (M.) (apêndice B2.1.4; imagem 3). Deste modo, importa salientar que no que diz respeito à identificação de convenções da escrita, o M., a V., o A., e a B., usam garatujas, formas tipo letra e letras para identificarem os seus próprios nomes, conseguindo demonstrar quais as letras que desenharam, reproduzindo-as cada vez mais aproximado com as letras reais. De salientar que a Di., ao ver a B., a escrever o seu nome disse “eu também sei!” (Di), fazendo um risco sobre a sua folha, sendo que, a mestranda valorizou e incentivou a mesma, pois “só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito” (Silva et al., 2016, p. 70). Já no que diz respeito ao Domínio da Matemática, foi notória a presença de saberes no que concerne ao discriminar quantidades, realizando sequências, contagem e iam dizendo o cardinal de um certo número de elementos elencados nas suas produções, tornando esta aprendizagem significativa para as crianças, visto estarem a contactar com experiências com a matemática, num contexto de interesse para as mesmas, as suas próprias produções.

Em suma, no que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, na abordagem às ciências, mais concretamente no conhecimento do mundo físico e natural, foi possível observar as crianças a refletirem sobre transformações da natureza, tal como a conversa que o T. teve com o R. (apêndice B2.1.4; imagem 2 e 5), quando referiam que algumas árvores tinham folhas de cores diferentes, pois o sol ficava mais fraco no outono e então as folhas iam mudando de cor e depois iam caindo. Desta forma, com as conversas entre pares, foi possível a mestranda registar aprendizagens já adquiridas por parte das crianças, sendo que as mesmas compreenderam, conheceram as características das árvores e ainda perceberam que existem transformações e a razão dessas acontecerem. Desta forma, tem em diálogo os grupos e a mestranda, foi possível notar a manifestação de comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, sendo que várias foram as crianças que ao mesmo tempo que iam fazendo as suas construções, iam dizendo “temos de cuidar das árvores”, “se não chover, as árvores têm de ser regadas”, etc..

Relativamente à atividade “Jogo da memória – as frutas” (apêndice B2.1.7), esta foi planeada pela díade, aquando de uma reunião com os familiares da DU., com a equipa pedagógica e com a equipa terapêutica que a acompanha a nível das suas NAS. Durante esta reunião, foi sugerido que a necessidade primodiál a ser combatida no jardim de infância fosse a capacidade de jogo um para um, para desta forma a DU. conseguir adquirir noções de regras de grupo e vivência em sociedade de uma forma mais lúdica e do seu interesse. Desta forma, no final da reunião, a díade e a educadora cooperante partilharam algumas ideias e o par pedagógico sugeriu a criação do jogo da memória com as frutas que vinham das árvores, já descobertas pelas crianças pelo projeto desenvolvido, de forma a não só estimular esta capacidade da DU. do jogo de um para um, mas também para a identificação de cores e frutas, realizando também conjuntos e contagens dos mesmos. Além disso, com uma atividade para todo o grupo, era evidente existir uma diferenciação pedagógica para todas as crianças, pois nem todas se encontram na mesma zona de aprendizagens e com um jogo simples como este é possível que cada criança adquira as competências necessárias.

Por conseguinte, a díade criou o jogo da memória (fig. 7) e apresentou-o às crianças, explicando as regras e questionou quem gostaria de participar no mesmo. Todas as crianças mostraram bastante curiosidade, o LU. até referiu “Eu tenho esse jogo no tablet!” e a mestranda questionou o mesmo, “mas jogas com amigos pelo tablet?”, ao qual o mesmo respondeu “no tablet jogo sozinho, mas aqui jogo com os amigos!” (sorrindo), mostrando estar interessado no mesmo jogo que já



Figura 7 - O jogo da memória

conhecerá, mas de forma a manter e estimular ligações sociais. Durante o tempo de exploração livre, o par pedagógico ia guiando duas crianças de cada vez para o refeitório e/ou polivalente para iniciarem o jogo. Aqui, dependendo das crianças que estavam em cooperação, a ação ia decorrendo de formas diferentes. A DU. e a L., por exemplo, no início a mestranda em colaboração com a díade começava por perguntar que fruta era aquela que estava a ser mostrada, até passar por todas as frutas. Uma vez finalizada esta fase de identificação das frutas, as crianças exploravam os materiais, sendo que era pedido para irem classificando por grupos de frutas (Apêndice B2.1.7; imagem 1) e só de seguida era iniciado o jogo da memória propriamente dito.

Já o D. e o M., para iniciar o jogo, a mestranda atendeu às suas maiores necessidades a nível da linguagem verbal, estimulando que os mesmos identificassem as frutas que estavam presentes e ao longo do jogo, além de estarem a ser exploradas questões como o respeito pelo

outro, ficar feliz com os resultados do outro, a partilha no processo de aprendizagem, foram também realizados vários diálogos com os mesmos sobre de onde vinham as frutas que os mesmos iam descobrindo, por exemplo, quando saiu a banana, a mestranda perguntou ao D., qual era a fruta, de que cor era, de onde vinha a fruta, se ele já tinha experimentado aquela fruta, entre outras questões para estimular a criança, criando um clima de comunicações, sendo que “as reformulações e questionamentos por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (Silva et al., 2016, p. 61). Já o LU. e a I., enquanto jogavam, iam conversando entre eles, não sendo necessário uma intervenção do adulto, pois os mesmos demonstraram uma autonomia, perceberam as regras do jogo, comprometeram-se na atividade e autoregularam o seu comportamento (Apêndice B2.1.7; imagem 2). Assim, a participação no seu processo de aprendizagem, onde o LU. e a I. tomaram consciência das suas ações e tomaram decisões sozinhos, negociando um com o outro, como quem começava primeiro o jogo, etc., acabando por promover autoconfiança e o gosto por aprender, numa construção conjunta do pensamento (Silva et al., 2016). Quando chegou a vez do DA, a mestranda optou por realizar esta ação de forma individual, sendo que inicialmente foram colocados os cartões do jogo na mesa e a mestranda ia mostrando uma imagem de cada vez, por exemplo era exibida a pera e repetia várias vezes o nome do fruto, interagindo com o mesmo. Aos poucos o DA foi explorando os cartões, pegando ele em alguns cartões, fixando o olhar nas frutas em questão. Assim, a mestranda continua a repetir os nomes dos frutos, interagindo com as brincadeiras e estimulações do DA, sorrindo e mostrando companheirismo. Ao final de sensivelmente cinco minutos, o DA mostrou já não querer continuar a sua exploração, ao qual foi respeitada a sua vontade. Salientando que o DA é uma criança com NAS e ainda não comunica verbalmente, por esse motivo, o maior foco da mestranda era a estimulação da comunicação oral e a interação adulto-criança promovendo a brincadeira com a criança.

Assim, a mestranda conclui que esta atividade foi rica no que concerne à diferenciação pedagógica, pois além de todos os pares terem sido diferenciados, cada criança teve uma atenção mais precisa das suas necessidades a serem estimuladas neste jogo. Posto isto, a mestranda considera que esta foi uma ação que, apesar de inicialmente parecer algo mais fraco, acabou por se notar com uma panoplia de resultados desenvolvidos por parte das crianças, visto que foi visível a transversabilidade entre áreas e domínios onde o grupo iam viajando ao longo da sua experiência neste jogo. Concluindo, durante esta ação foi possível verificar um Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), onde a criança se relacionou consigo própria e com os seus pares, num processo “que implica o desenvolvimento de atitudes, valores, atravassando as áreas de expressão e comunicação, e de conhecimento do mundo” (Laevers & Portugal, 2010, p. 37).

Assim, dentro de uma só atividade foi assumido o desenvolvimento holístico, reconhecido em vários comportamentos das crianças que evidenciam as suas capacidades, conhecimentos ou atitudes. Todavia, a observação do que as crianças fazem e dizem foi a abordagem mais importante para o reconhecimento das aprendizagens e desenvolvimentos do grupo (Laevers & Portugal, 2010).

Importa salientar que esta foi uma atividade realizada, numa manhã, no entanto este jogo ficou disponível na sala para que as crianças sempre que o desejassem, pudessem jogar entre si, estimulando assim também situações de jogo iniciados autonomamente entre as crianças, além de que, ao longo de todo o percurso da MTP, as crianças iam recorrendo muitas vezes às imagens do jogo, solicitando também que a mestranda cooperasse com os mesmos em situações de jogo espontâneo.

No que concerne à “Fase 4: Avaliação/Divulgação” (Vasconcelos, 1998, p. 143) do trabalho de projeto, a avaliação foi sendo realizada ao longo de todo o percurso com as crianças, sendo que o par pedagógico ia questionando as mesmas, em grande grupo, individualmente ou em pequenos grupos, sobre o que estavam aprender com as questões que tinham colocado inicialmente e fazendo revisão às questões que ainda faltavam responder e aquelas que já tinham sido respondidas. No momento em que as crianças começaram a tomar consciência de que as perguntas iniciais colocadas já estavam a ser todas respondidas pelas suas investigações, a mestranda propôs ao grupo a divulgação do que tinham aprendido. Desta forma, as crianças pediram para “mostrar aos pais o que aprendemos” (C.), “cantar a música da árvore da montanha!” (RI.), “levar os girassóis para casa!” (V), sendo que a equipa pedagógica da sala, juntamente com as crianças, elaborou um plano para a divulgação, passando por cantar duas músicas que andaram sempre de mão dada com a MTP “A árvore da Montanha” e “O outono já chegou” (apêndice B2.1.11, imagem 1 e 2), e de seguida, uma exposição com os trabalhos e pesquisas desenvolvidas quer pelas crianças, quer pelas famílias, e algumas fotografias de momentos vivenciados ao longo de todo este processo, como por exemplo as entrevistas, a realização do bolo e a leitura das histórias (apêndice B2.1.11, imagem 3, 4, 5 e 6). De salientar ainda que foram feitos convites quer para as famílias estarem presente, quer para a comunidade escolar, para que, desta forma, as crianças pudessem partilhar com todos os agentes que participaram também neste processo de aprendizagem (apêndice B2.1.11, imagem 7).

Relativamente ao envolvimento e bem-estar das crianças ao longo de todo este caminho percorrido na utilização da MTP, a mestranda foi realizando as suas observações, salientando que, numa visão geral, os níveis de envolvimento e bem-estar encontravam-se no nível alto ou muito alto, no entanto, importa referir que também é essencial existir espaço “para o conforto e

o aconchego, a partilha de sentimentos e o mero divertimento, espaço para sonhar e vaguear” (Laevers & Portugal, 2010, p. 32), não sendo desejável que em todos os momentos do dia as crianças se encontrem em altos níveis de envolvimento, mas será sempre de alta relevância o bem-estar da criança e o clima do grupo, sendo que as “relações entre crianças e entre crianças e adultos são fundamentais em todo o processo” (idem). Kartz e Chard (1989), ressaltam que a aplicação da MTP favorece diferentes níveis de aprendizagens nas crianças, sendo eles os saberes (onde alargam os seus horizontes, adquirindo novas compreensões mais personalizada), as competências (sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, além de competências relacionadas com o currículo), disposições (onde aprendem a gostar de aprender, a capacidade de imaginar, prever e de explicar), e os sentimentos (onde estabelecem objetivos, lidam com sucessos e insucessos, aprendem a partir do erro e a gerir emoções como o desapontamento, contradição e/ou a felicidade imensa de descobrir algo por si próprio) (Vasconcelos, 1998, pp. 153–154).

Por fim, relativamente ao desenvolvimento de competências profissionais, mais concretamente no que diz respeito à colocação em prática da MTP, é de salientar o desenvolvimento do “processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27), além de demonstrar uma atitude determinante de “estar disponível e atento” (Vasconcelos, 1998, p. 145) às necessidades do grupo e de cada indivíduo, incidindo não só nos conteúdos mas também “na dinâmica relacional” (idem). Ainda no que concerne a competências desenvolvidas, a mestranda aprofundou, ainda, a sua conceção de que é essencial que um/a educador/a de infância adote e desenvolva estratégias diversificadas que respondam da melhor forma possível a todas as necessidades, características e interesses das crianças, respeitando o tempo de cada criança, para que estas tenham as mesmas possibilidades de aprendizagem. Posto isto, a mestranda adotou, de forma consciente, ao longo de toda a prática, uma perspetiva de diferenciação pedagógica, de modo a promover um ambiente educativo rico em aprendizagens e experiências significativas, onde as crianças tiveram a oportunidade de serem protagonistas da sua própria aprendizagem e de trabalhar construtivamente. Além destas capacidades, a mestranda considera ainda, que, foi crucial contemplar uma importância ao ambiente físico, à gestão do grupo, e ao envolvimento da família e da comunidade para o desenvolvimento global da criança.

3.2.2. INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM: O QUADRO DAS RESPONSABILIDADES

Aquando da entrada na valência educativa de EPE, a mestranda apercebeu-se de que o grupo de crianças tinha necessidades em adequar as responsabilidades que eram distribuídas e na sua autorregulação nos momentos da mesma. Assim, o par pedagógico respondeu a estas necessidades, trabalhando com as crianças os instrumentos de pilotagem MEM, modelo pedagógico anteriormente explanado. Neste Movimento, todos os “instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas” são reconstituídos, recriados e produzidos paritariamente entre adultos e crianças, trabalhando numa perspectiva de “comunidade cultural e formativa” (Niza, 2013, p. 114). Foi tendo em conta estes ideais de MEM, bem como outros modelos curriculares estudados, que as estagiárias iniciaram o seu plano de ação que se desenvolve “por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação” (idem) de forma a instituir na sala um “treino democrático” (Niza, 2013, p. 145), proporcionando à criança a tomada de decisões conjuntas, onde cada um e todos têm voz. Foi sempre deste modo que se agiu na construção dos instrumentos que considerámos necessários para a sala e para estas crianças, até porque a “tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua constituição, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção” (Vigotsky, 1988 citado por Niza, 2013, p. 145).

A mestranda valoriza esta ideia elencada por Vigotsky e é nesse prisma que tenta desenvolver as suas práticas. A introdução no quotidiano destas crianças dos instrumentos de pilotagem MEM foi algo bastante intuitivo, visto que ao longo de algumas semanas, as próprias crianças manifestavam desagrado por se esquecerem que tarefas tinham de concretizar na sala, e além disso, não conseguiam chegar a acordo de quem realizava o quê. As estagiárias, em diálogo com as crianças, questionaram como é que o grupo conseguia perceber quais eram as crianças que estavam na sala naquele dia e quais é que não estavam, a B., prontamente olhou para o quadro das presenças e disse “porque estão ali os meninos que vieram para a escola!”, desta forma, iam surgindo vários diálogos entre as crianças e a equipa pedagógica, sobre que soluções podíamos arranjar para o problema que as crianças tinham manifestado, dando voz a todas as crianças. Assim que surgiu a possibilidade da criação de um “quadro das responsabilidades” (apêndice B2.2.2), o grupo ficou desde logo bastante empolgado por participar na criação do mesmo.

Por consequente, a mestranda questionou ao grupo que tarefas é que eram normalmente realizadas, e as respostas foram: “regar as plantas”, “pôr a mesa”, “ver se está tudo arrumado” e “ver como está o tempo” (esta tarefa está associada a outro quadro realizado em díade para que as crianças se autorregulassem neste momento da rotina, apêndice B2.2.1).

Assim, tendo já as tarefas escolhidas, algumas crianças desenharam as tarefas (Apêndice B2.2.2; imagem 1, 2, 3 e 4) e em grande grupo foi escolhido democraticamente, por número de votos, qual o desenho que iria para o quadro em cada tarefa, sendo que os outros seriam afixados na parede da sala. As crianças que não realizaram os desenhos, participaram na pintura do quadro (Apêndice B2.2.2; imagem 5, 6, 7 e 8), sendo que no final desta construção, todas as crianças se envolveram na atividade. A pintura do mesmo foi realizada com as mesmas cores do quadro das presenças já existente na sala, para que as crianças conseguissem associar uma cor ao dia da semana presente, de forma a serem mais autónomas aquando do momento de concretizar o registo no quadro das responsabilidades (Apêndice B2.2.2; imagem 9). Além da realização do quadro (fig. 8), a mestranda propôs às crianças a colocação das fotografias dos mesmos num saco mágico para que, todos os dias, fossem retirados à sorte, os responsáveis pelas tarefas, sendo que desta forma, durante toda a semana, todas as crianças tinham a oportunidade de participar pelo menos uma vez em alguma tarefa diária (Apêndice B2.2.2; imagem 10, 11, 12, 13, 14 e 15).



Figura 8 - O quadro das responsabilidades

Urge a necessidade de abordar um dos episódios vivenciados com o instrumento de pilotagem em funcionamento, nomeadamente aquando da distribuição das crianças nas tarefas, sempre que o DA. era o escolhido, as crianças, prontamente referiam que o ajudavam, manifestando assim, uma consciencialização para as NAS do mesmo. Esta consciencialização das crianças foi surgindo ao longo da convivência com o mesmo, demonstrando, em todos os

momentos do dia-a-dia um grande impute para cooperar com o DA. Desta forma, a mestranda considera que o grupo também desenvolveu uma capacidade para se autorregular entre si, percebendo as dificuldades do outro e colaborando entre si, admitindo, assim, que uma das aprendizagens mais significativas que a mestranda adquiriu foi proveniente da constante entreajuda entre os elementos do grupo, demonstrando que as crianças são seres de afeto e mais do que ninguém, nos podem ensinar a viver em comunidade, sem preconceito e com a máxima preocupação pelo bem-estar do outro.

Importa salientar que a escolha da realização desta ação teve como alicerces as observações realizadas ao longo de todo o período da PES da mestranda, onde foram evidenciadas necessidades no que concerne à organização, gestão e democratização em momentos de grande grupo. Assim, com esta ação, foi possível verificar a mudança nos comportamentos supramencionados, pois com a participação voluntária e ativa de todos os elementos do grupo, foi possível sustentar a organização cooperada, permitindo não só realizar aprendizagens sociais, mas também fazer com que as crianças contactarem diretamente com valores e problemas da vida em democracia. Esta organização cooperada acaba por oferecer novos horizontes às crianças, sendo que as “vivências de hoje aperfeiçoa[m] e solida[m] a democracia no futuro” (Serralha, 2009, p. 29), além de oferecer oportunidades ao grupo que, num trabalho comum, ou numa vida em comunidade, cada indivíduo tem as suas funções, assumindo responsabilidades e realizando esforços por um bem comum, corroborando a ideia de Ludojoski (1967) citado por Serralha (2009), onde refere que o “verdadeiramente responsável é apenas aquele que segue a sua própria vontade e a dos outros” (p.29).

Em suma, esta ação foi bastante gratificante para o desenvolvimento de competências profissionais para a mestranda, reconhecendo as opiniões, as necessidades e as motivações das crianças, proporcionou a envolvimento ativo do grupo nas decisões do seu dia-a-dia, tendo em conta que criou condições para fomentar que a criança desempenha-se um “papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Despacho nº5220/97, 1997), encarando-a “como sujeito e não como objeto do processo educativo” (idem), corroborando com os Princípios Fundamentais de um Quadro de Qualidade, valorizando a voz da criança, mantendo uma imagem da mesma como um ser “aprendente competente e ativo cujo potencial deve ser apoiado e estimulado” (D’Orey, 2018, p. 8).

3.3 PRÁTICA EDUCATIVA TRANSVERSAL ÀS DUAS VALÊNCIAS: INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

A determinação de efetuar este subcapítulo foi bastante ponderada por parte da mestrandia, pois, se por um lado, este é, na visão da estudante, o grande pilar para a educação de infância e o aspecto pelo qual um/a educador/a de infância tem de ter maior respeito, por outro lado, também se revela ser o aspecto mais difícil de explicar, porque na verdade, fala-se de sentimentos, de atitudes que muitas vezes, ao serem transmitidas, não revelam, de todo, a verdadeira intensidade sentida no momento. Este é, então, um subcapítulo onde a estudante irá descrever algumas situações precisas, vivenciadas em ambas as valências, que têm em conta não só as aprendizagens e os desenvolvimentos das crianças, mas acima de tudo, as decisões, ideologias, aprendizagens, valores e escolhas da própria mestrandia.

No que concerne à valência de creche, serão descritas e analisadas duas situações com mais afinco, onde as interações adulto/criança demonstraram contribuir para o desenvolvimento das crianças, assim como se revelaram pontos-chaves da aprendizagem da mestrandia. Importa salientar que, no início da PES em creche a mestrandia tinha em mente todos os referências teóricos adquiridos que almejava colocar em prática, a importância dos cuidados pessoais que Emmi Pikler defende, o “adulto de confiança” de High Scope, a “pessoa-chave” de Goldshmid, em suma, as pedagógicas participativas, que tal como refere Araújo (2014), “assumem unanimemente a importância do papel do adulto enquanto aconchego, referência e mediador” (Araújo, 2014, p. 104). O primeiro caso descrito debruçar-se-á sobre a interação da mestrandia com o DI, este não recebeu a mestrandia de “braços abertos” como a mesma tinha esperando, resultando numa primeira reflexão individual (apêndice D1.1) por parte da estagiária, para procurar mais saberes de como ultrapassar essa situação. Assim, em momentos posteriores, esta interação era sempre cuidadosamente refletida pela mestrandia, visto que o DI só permitia que fosse a educadora cooperante a auxiliá-lo no momento de vestir e despir nos momentos de descanso. Com o tempo a mestrandia percebeu que a razão pelo qual o DI não permitia que mais ninguém o fizesse, era porque como o mesmo usava óculos, muitas vezes as auxiliares não dispuseram a atenção de lhe tirar os óculos antes de tirar as suas camisolas, e magoaram-no. Assim, descoberto o incômodo da criança, por observações indiretas, foi mais acessível para iniciar uma ligação mais próxima do mesmo. A verdade é que em momentos de exploração livre, o DI foi procurando a mestrandia para participar nas suas brincadeiras e mostrava sinais de carinho para com a mesma, mas parecia haver uma barreira na hora de vestir. Refletindo sobre toda esta questão, não era imprescindível que fosse a mestrandia a assistir o DI no momento de vestir ou despir, tendo em vista toda a equipa pedagógica presente, no entanto, era importante

que a mesma conseguisse que o DI confiasse nela, que sentisse que ela não o iria magoar e iria respeitá-lo. Assim, aos poucos a mestranda começou por questionar “DI, posso ajudar-te a tirar a camisola? A Xana tira os teus óculos, tiramos os bracinhos primeiro e só depois a cabeça para não doer em nenhum lado, pode ser?” com um tom meigo e ao nível da criança. Desta forma, tal como refere Falk (2007), a mestranda estava a abordar a criança com atenção e delicadeza, transmitindo com antecedência o que pretendia fazer, como o ia fazer, e mais importante do que isso, pedir autorização à criança para o fazer (Falk, 2007). Nas primeiras tentativas a mestranda ouviu redondos não’s por parte da criança, e não desistindo, mas também não sendo invasiva e insistente. Estas tentativas não se repetiam todos os dias, no entanto, com o passar do tempo, a mestranda começou a perceber que, enquanto auxiliava outras crianças, interagia com elas com carinho, brincava com elas, no momento de troca de roupa, o DI começou a demonstrar um interesse, olhando para essas interações, até que uma das vezes ele aproxima-se da mestranda e da AL (a criança que a mestranda estava a auxiliar no momento) e se sentou perto delas a sorrir das brincadeiras que ambas partilhavam. Neste momento, a mestranda olha para o DI, sorrindo, e pergunta “queres que a Xana te ajude? Eu ficava muito feliz por te ajudar!”, o DI mostrou-se reticente, levantou-se, foi para a sua cama destinada e depois olhou para a mestranda e disse “Agora a J. (educadora cooperante) ajuda. Depois tu!”, sendo que a mestranda respondeu “Combinado DI!” sorrindo. Assim, a seguir ao momento de descanso, a mestranda aproxima-se do DI, dando-lhe alguns carinhos, pois o mesmo estava a acordar, pediu-lhe um abraço e questionou “a Xana pode ajudar-te?”, ao qual respondeu “sim!” e um abraço. Durante este período de auxílio, a mestranda ia dizendo palavras de doçura, estabelecendo um diálogo com o mesmo, com muitos gestos de carinho à mistura. Este foi um momento de conquista para a mestranda, não porque tinha atingido um objetivo, mas porque vivenciou, na primeira pessoa, um processo de confiança a evoluir, viu o DI a aprender a confiar, a permitir que se aproximasse, num momento tão íntimo e tão pessoal da criança.

O segundo momento descrito dedicar-se-á à interação da mestranda com a MAF, sendo que esta a procurava em diversas alturas para ser sua companheira de jogo e demonstrava uma grande motivação para se sentar sempre à beira da mestranda no momento do acolhimento ou em momentos de grande grupo. Desta forma, apoiando-se nos pilares da abordagem Pikleriana, a mestranda continha uma grande “confiança na capacidade de desenvolvimento” (Kalló, 2016, p. 19) da criança e uma “firme convicção de que uma relação de parceria” (idem) deve ser estabelecida com a mesma. A MAF, nos momentos em que era necessário vestir a bata, pedia à mestranda que a ajudasse a apertar os botões da mesma, sendo que a estagiária ia explicando como fazia, até que chegou um dia em que propôs à criança que o fizesse ela, a MAF tentou com

afinco, mas não conseguiu, mostrando frustração, ao dizer “não sei, ajuda”. Ao observar este momento, a mestranda abriu os buracos da bata com as suas mãos e disse, “queres colocar agora tu o botão?” e a MAF disse que sim, ficando radiante por conseguir abotoar um dos botões da bata. Assim, a mestranda ao demonstrar acreditar nas capacidades da criança, foi estimulando a mesma até que a MAF se torne cada vez mais autónoma nas suas tarefas do dia-a-dia, corroborando com Kalló (2016), quando refere que as crianças, nesta faixa etária, necessitam que seja o adulto a criar condições para o seu desenvolvimento, garantindo,

“(…) uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autónoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; (…) a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais” (Falk 2004, citado por Kalló 2016, p. 101).

Desta forma, em momentos posteriores, sempre que era necessário colocar a bata, a MAF recorria sempre à mestranda para a repetição da descrição anterior, e, assim que, as observações e registos da estagiária demonstraram que a MAF já estava a concluir com sucesso esta etapa de abotoar o botão com o auxílio da mesma, a mestranda propôs que a criança o tentasse fazer sozinha, desta forma, estimulando ainda mais a MAF a concluir mais uma etapa do seu desenvolvimento. De salientar que a aprendizagem não foi imediata, a MAF ia tentando, e antes de chegar ao seu ponto de frustração, a mestranda questionava se precisava de ajuda, incentivando-a a tentar num outro momento, até que, a MAF acabou por conseguir realizá-lo, transmitindo imensa felicidade pelo acontecido. Este foi um momento que marcou bastante a mestranda, pois com a estimulação certa, nos momentos certos, acabou por culminar numa autonomia por parte MAF numa tarefa do interesse da mesma, desenvolvendo capacidades demonstradas pelas experiências-chave (Post & Hohmann, 2011), ao realizar coisas por si própria, estabelecendo ligações com o adulto e ao nível da motricidade fina. Importa salientar ainda que este momento comprovou todas as reflexões e questões que a mestranda poderia ter até ao momento sobre o seu “Empenhamento” (Bertram & Pascal, 2009), pois demonstrou sensibilidade, capacidade de estimulação da criança de oferecer a autonomia necessária à criança.

Assim, posteriormente à mestranda ter identificado e analisado duas situações que evidenciam o processo de interação adulto-criança, importa referir ainda que, este processo não é algo estanque, mas sim gradual, e que, ao longo de toda a sua PES em creche foram vários os momentos que podiam ter sido salientados. Dando também destaque aos momentos de muda de fralda, em que a estagiária mantinha uma relação bastante próxima dos referenciais teóricos adquiridos da abordagem pedagógica de Emmi Pikler, sendo que ia sempre comunicando e pedido permissão à criança para realizar as suas ações. Similar a este ponto descrito, a mestranda

salienta as horas de refeição, onde a autonomia da criança era sempre estimulada com palavras de apreço e encorajamento. Estes momentos descritos comprovaram à mestranda que com os pequenos gestos, as pequenas atitudes e com demonstração de cuidados e respeito, é possível criar uma relação de confiança muito mais eficaz e profunda, pois as crianças passam a confiar no adulto em questão, pois sente que este lhe tem uma admiração profunda. Por último, a mestranda gostaria de referir que também na sua PES em creche, que, com as interações certas e cuidadosamente refletidas, tendo em conta a criança em questão, a mesma conseguiu que a DE (que tinha algumas dificuldades em confiar em adultos, e por esse motivo, não se comunicava verbalmente em grande grupo, nem com todos os adultos, incluindo a mestranda), que no final do estágio (tal como referenciado no incidente crítico analisado pela estagiária – apêndice D1.1), comunicou com a mesma, solicitando-lhe água. A interação adulto – DE foi algo moroso, e a mestranda considera que, apesar desta iniciativa por parte da criança, a interação só se estabeleceria forte o suficiente, caso houvesse mais tempo com a sua presença, no entanto, a mestranda não consegue deixar de referir este momento como sendo algo gratificante para o seu percurso enquanto educadora de infância, pois observou e presenciou de perto a evolução da DE, não só ao nível da confiança para consigo, mas também a sua evolução na comunicação oral.

No que concerne à valência do pré-escolar, importa referir que a mestranda adaptou e transportou os referenciais teóricos de creche (como Emmi Pikler e Goldschmied) para uso no pré-escolar, juntamente com o modelo pedagógico de High Scope, como orientações para a criação de uma ligação de confiança com as crianças. Deste modo, todos os momentos da rotina do dia-a-dia eram oportunidades únicas para que a interação adulto-criança se estabelecesse e se sustentasse numa confiança mútua, passando a mestranda a descrever duas das situações, que, para si, refletiram numa aprendizagem significativa, traduzindo crescimento nas suas competências como futura profissional.

O primeiro caso descrito diz respeito ao T., sendo que no início da PES em EPE da estagiária, a mesma observou, anotou e refletiu sobre diversas ocasiões, em que a criança, no tempo de escolha livre no exterior, se afastava de todo o resto do grupo e sentava-se num canto do pátio sozinho. Esta reação da criança suscitou alguma curiosidade e preocupação por parte da mestranda, que procurou, por observações indiretas, perceber se este comportamento sempre tivera sido assim, percebendo o contexto de toda a questão com a educadora cooperante. Nas várias conversas em equipa pedagógica e as observações cada vez mais atentas e precisas por parte da mestranda, foi-se percebendo que também em tempos de escolha livre na sala, o T. não se envolvia em muitas brincadeiras com o resto das crianças, preferindo, a maioria das vezes, a realização de puzzles ou de desenhos/pinturas. Desta forma, com a consciente necessidade

evidenciada do T, em construir relações sociais, principalmente com os seus pares, a estagiária começou por se ir aproximando do mesmo nesses momentos de escolha livre. No início, quando as crianças estavam no pátio, a mestranda procurava o T., que estava sempre sentado no canto para lhe fazer companhia, iniciando conversas com o mesmo. O T. sempre recebeu estas iniciativas da mestranda com bastante agrado, ao qual a mesma começou por questionar se ele queria brincar a alguma coisa. A primeira brincadeira que o T. disse à mestranda que gostaria de brincar era o jogo das escondidinhas, desta forma, a mestranda contava enquanto o mesmo se escondia e vice-versa. Com estas brincadeiras, várias eram as crianças que se iam juntando, o T. no início mostrava-se reticente e não interagia com as crianças, mas com o passar dos dias, foi aceitando melhor a presença das outras crianças, mas nunca brincando com elas por iniciativa própria. A mestranda tem a consciência de que esta ligação se tornou mais forte e conseguiu desempenhar estas brincadeiras com máxima atenção ao T. devido à grande equipa pedagógica presente na sala, pois havia outros adultos presentes para prestarem atenção e cuidados às outras crianças. Assim, com o passar do tempo, foi visível o T. interagir com as diversas crianças, brincando com as mesmas sem a intervenção da estagiária. A procura pela mesma era recorrente, mas já não era fundamental que estivesse para que houvesse brincadeiras entre o T. e as outras crianças, sendo notório um desenvolvimento por parte do T. nas suas relações sociais com os seus pares. Na verdade, para este desenvolvimento por parte da criança, foram precisos dois meses de várias iniciativas por parte da mestranda, que estimulou o mesmo para as brincadeiras com os seus pares, com a notória finalidade de o mesmo ter autonomia e se sentir confiante para com os seus colegas, sem ser necessário a presença da mestranda, tendo a certeza que a mesma estaria por perto para qualquer eventualidade.

Assim, ao longo das diversas iniciativas da mestranda, a mesma compreendeu ainda a importância do apoio e da presença do/a educador/a para esta criança específica, ajudando a desenvolver a confiança necessária para que esta se sentisse segura para realizar as diferentes explorações, uma vez que “as relações que as crianças desenvolvem com os educadores podem contribuir de forma positiva para o sentido de competência e bem-estar das crianças, desde que os adultos envolvidos compreendam e apoiem os seus níveis de desenvolvimentos, lhes permitam funcionar como aprendizes ativos (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, pp. 602-603).

A segunda situação mencionada pela mestranda diz respeito à sua relação com a DU. A DU era uma criança diagnosticada com perturbação do espectro do autismo, apresentando então NAS. Esta relação, a nível de afetos, carinhos e confiança foi construída muito intuitivamente, sendo que a criança recebeu bem a vinda da estagiária na sua vida, no entanto a DU não comunicava verbalmente nem com as crianças, nem com os adultos da sala, o que dificultava em

algumas situações. Assim, a mestranda adotou algumas estratégias de Pikler nos cuidados pessoais e de higiene com a criança, visto que sempre que a DU se deslocava até à casa de banho e precisava de auxílio quer para desabotoar os botões das calças, quer para lavar as mãos, a mestranda ia descrevendo o que estava a fazer para a ajudar. Com o passar dos dias, a DU chegou à beira da mestranda e disse “preciso ajuda”, mostrando estar a adquirir noções verbais e mais confiança em expressar aquilo que desejava. Com o tempo foi notória uma evolução enorme, pois os monólogos que a mestranda ia tendo no início ao descrever as ações que ia tendo, como por exemplo “agora vamos lavar as mãos”, “a Xana esta a esfregar o líquido nas mãos da Duda”, “vamos passar as mãos por água”, “desapertar as calças”, etc., foram-se transformando em pequenos diálogos, pois com a estimulação e sensibilidade da mestranda, a DU acabou por ir descrevendo também essas ações verbalmente. Assim, não foi só possível de observar a evolução da criança durante os seus cuidados, como em todos momentos de rotina, em que a mesma se sentia confortável em comunicar.

Importa salientar que, ao longo de todos estes momentos descritos pela mestranda, foram identificados elevados níveis de bem-estar por parte das crianças, pois só era possível haver estas evoluções constantes, com esse bem-estar presente das mesmas. Tal como afirma Tardos (1992), “o bem-estar da criança depende, antes de tudo e em grande medida, do adulto, ou seja, da forma como este a toca” (p.3). A confiança concebida entre todas as situações supramencionadas foram estabelecidas também pelas cinco estratégias para a criação de um clima de apoio definas por High Scope, começando pela “partilha de controlo entre as crianças e os adultos”, havendo uma reciprocidade no dar e receber, percebendo os sinais das crianças e participando nas suas brincadeiras da forma como estas o permitem, aprendendo com elas. A segunda estratégia “a centração nos talentos das crianças” foi também colocada em prática pela estagiária, ao observar as competências e necessidades de cada criança, de forma a capitalizar os seus interesses e desejos naturais. A terceira estratégia diz respeito à “Formação de relações autênticas com as crianças”, ao demonstrar à criança que se está verdadeiramente presente e interessado nos seus interesses, nas suas brincadeiras e necessidades, dando apoio em todos os momentos, de forma autêntica. De acordo com o descrito, a quarta estratégia diz respeito ao “Estabelecimento de um compromisso para apoiar as brincadeiras das crianças”, observando e compreendendo a complexidade das brincadeiras das crianças, percebendo onde é que o adulto pode ou não deve interferir, potencializando crianças autónomas e ativas no seu processo de aprendizagem. Por último, a quinta estratégia é referente à “Adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal”, transmitindo a capacidade para a criança resolver os seus próprios conflitos, com o apoio presente do adulto.

Além destas estratégias e de várias concepções de outras pedagogias supramencionadas, a mestrandanda adotou gestos simples como dar colo, aconchego e mimo às crianças, mostrando-se disponível para as mesmas, transformando todas as vivências em importantes aprendizagens para a mestrandanda, sendo fundamental que os/as educadores/as construam tempo para estarem presentes e estarem com as crianças, “atentos, interessados, tranquilos, solícitos, tendo o cuidado de não ser intrusivos” (Barbosa, 2013, p. 7), tendo como intencionalidade os diferentes ritmos e a igualmente participação, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de socialização de todos os sujeitos envolvidos (Barbosa, 2000). Assim, a mestrandanda concentrou-se na ZDP da criança tanto na creche como no pré-escolar, tratando-se de uma zona limite até onde a criança consegue resolver os seus problemas autonomamente, e posteriormente precisa de ajuda do adulto e este está lá para o que a criança precisa, estimulando-a e colocando “andaimés” (scaffolding), desafiando o pensamento da mesma, para se seja possível desenvolver novas aprendizagens ativamente (Folque, 2014).

Em suma, este clima de apoio e de confiança entre adulto-criança é o pilar de tudo o que a mestrandanda acredita ser a sua principal função enquanto futura profissional, oferecendo “possibilidades de relações humanas significativas no plano afetivo” (D’Espiney, 2009, p. 68). Sendo, desta forma, crucial, existir um ambiente onde se educa e se cuida, valorizando o brincar, o dar voz a diálogos entre crianças e adultos, assente da concepção de que “(...) para educar a criança pequena (...) é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira” (Kishimoto, 2010, p. 4). Caldwell (1995), fundiu os termos de “cuidar” e de “educar”, originando o conceito – *Educare* (Caldwell, 1995) pois, de acordo com Didonet (2003), “não há conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há “ensino”, que seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia da criança” (Didonet, 2003, p. 9). Assim sendo, o “*Educuidar*” deve estar presente em qualquer momento da prática pedagógica, cabendo ao educador adaptar a sua intervenção a qualquer grupo de crianças, atendendo às necessidades de cada grupo e aos cuidados de cada criança, visto que a criança “precisa do adulto, da sua influência, dos seus ensinamentos, para crescer (...) A verdade é que não basta ouvir as crianças; é preciso responder-lhes. Não basta acompanhá-las; é preciso promover-las” (D’Espiney, 2009, p. 15). Assim, corroborando com Tardos (1992), a mestrandanda considera que um/a educador/a “não pode cuidar adequadamente das crianças se não for capaz de demonstrar real interesse por elas”, estando atenta a todas as reações, interesses e necessidades e respondendo às mesmas. Para isto, não é apenas necessário um olhar ou os ouvidos, é

necessário responder por palavras e sorrisos, é preciso tocar “a criança com mãos gentis, com mãos que esperam uma resposta e estão sempre prontas para recebê-la” (Tardos, 1992, p. 8).

REFLEXÃO FINAL

Chegado o momento de concluir o presente relatório, que representa o culminar de um processo formativo – Mestrado em Educação Pré-Escolar –, torna-se fulcral refletir, de um modo crítico, global e sintetizado, acerca do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais construídas no decorrer de todo este percurso. Assim, a presente Metareflexão terá como objetivo refletir acerca das aprendizagens, dos contributos, das potencialidades, bem como dos constrangimentos e das limitações que surgiram no decorrer das PES, aliadas a uma formação teórica, que promoveram esse desenvolvimento. De salientar, que todo o processo formativo foi conduzido seguindo uma linha de investigação-ação, que segundo Alarcão (1996), desenvolve no(a) educador(a) uma atitude de questionamento sistemático da sua prática e do contexto que envolve a mesma. Por fim, serão também referidas futuras possibilidades de aprendizagem ao nível do desenvolvimento de competências profissionais, sendo que a formação de um(a) educador(a) de infância deve ser contínua, garantindo um processo em constante evolução ao longo da vida.

Pode-se afirmar que o processo educativo pressupõe os processos de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (Silva et al., 2016). É fundamental que o(a) educador(a) observe, analise e problematize para intervir e avaliar, fortalecendo uma atitude experimental (Estrela, 1994). Este processo levou à recolha de dados, sendo que em ambos os contextos, a mestranda utilizou observações diretas e indiretas, conversas informais, o diário de bordo e registos fotográficos e videográficos, onde eram identificados os interesses e necessidades dos grupos, bem como as suas reflexões sistemáticas.

Durante a PES em creche, a mestranda teve a oportunidade de estar em contacto a tempo inteiro com um grupo de crianças mais pequenas, sendo que a maior dificuldade que sentiu, diz respeito à realização das planificações com experiências pedagógicas integradoras, capazes de despertar o interesse de todas as crianças, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas (Silva et al., 2016), sendo que o grupo, apesar de homogéneo no que concerne às idades, era bastante heterogéneo no que refere às especificidades de cada criança. Aliado ao fator supramencionado, havia ainda uma criança com NAS, o que refletiu uma atenção e investigação da mestranda mais precisa, pois era a primeira vez que contactava com esta realidade. Neste sentido, foi bastante significativo para a mestranda, o apoio da educadora cooperante que a procurou sempre desafiar e dando feedbacks frequentes, que permitiram que a mestranda se superasse e saísse da sua zona de conforto. Desta forma, a mestranda foi capaz de desenvolver propostas integradoras que fossem desafiantes e estimulantes a todas as crianças do grupo,

atendendo às diferentes especificidades de cada criança. O passar do tempo, o apoio do par pedagógico e da equipa educativa presente na sala e os seminários com a Professora Sara Araújo, foram os maiores aliados da mestranda para que a mesma fosse gradualmente evoluindo, sendo capaz de responder a esta dificuldade inicialmente sentida.

No que concerne ao contexto da PES em EPE, a mestranda realça a dificuldade que sentiu ao iniciar a MTP, visto ser uma metodologia que nunca havia colocado em prática, trazendo assim, a necessidade de uma investigação intensa e autónoma por parte da mesma. Com a sua prática reflexiva, e de acordo com Oliveira e Serrazina (2002), a mestranda deparou-se com um problema para resolver e investigou até ao ponto de lhe dar resposta, garantindo abertura de espírito para compreender e entender alternativas e, assim, reforçar a sua autonomia face à dificuldade e ao problema inicialmente sentidos. Com as suas investigações e constantes reflexões, a mestranda sentiu que a experimentação desta metodologia poderia resultar num momento fulcral de inúmeras aprendizagens, quer para mesma, quer para o grupo de crianças envolvido. Assim, no decorrer da presente PES, a mestranda desenvolveu com o grupo de crianças um projeto que considera ter sido bastante relevante para o seu percurso formativo. Aqui, promoveu maximamente a escuta ativa e o envolvimento da criança enquanto sujeito capaz e competente e planificou com base na escuta que fez, nas avaliações que foi realizando e que lhe permitiram adequar as planificações ao grupo e à sua evolução (Silva et al., 2016). Ainda, além disso, diversificou recursos e estratégias, saiu novamente da sua zona de conforto, envolveu as famílias e a comunidade e, acima de tudo, aprendeu com isso.

Tendo em conta o supramencionado, é de realçar que o desenvolvimento de competências só se tornou possível devido às aprendizagens diversificadas proporcionadas pela multiplicidade de experiências em causa, que tiveram como recurso várias estratégias formativas que serão elencadas de seguida.

Em primeiro lugar, importa destacar o trabalho colaborativo, não apenas em díade, mas também com a participação e cooperação com as diferentes instituições até ao estabelecimento de relações com todos os intervenientes de ambos os contextos. E, salientar ainda, que nada teria sido possível sem a boa receção por parte de toda a comunidade educativa de ambas as instituições, sendo uma mais-valia para a integração, o que facilita, de certa forma, a interação e a cooperação entre todos.

Dentro da mesma visão, torna-se imprescindível destacar os momentos de supervisão e as conversas com as supervisoras institucionais e as educadoras cooperantes, bem como as reuniões intermédias de avaliação das PES em creche e em EPE, proporcionando momentos de conversação reflexiva colaborativa, proporcionando momentos significativos de reflexão sobre

a ação (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996), contribuindo para a compreensão das práticas da mestranda, resultando em aperfeiçoamentos constantes.

No que concerne à escrita das narrativas reflexivas individuais, estas transformaram-se num dos maiores aliados da mestranda, de forma que a mesma fosse construindo um olhar mais crítico sobre as suas práticas, destacando problemáticas, investigando-as e refletindo sobre as mesmas. Salientando, ainda, a importância da metodologia de IA utilizada como recurso pela mestranda para ampliar as suas competências e, sustentar e melhorar a sua prática, sendo que através dos estágios teve a oportunidade de vivenciar, de forma aproximada, o árduo e complexo trabalho de um/a educador/a de infância, assim como perceber o processo cíclico desse trabalho que se encontra sujeito ao nível dos desafios e problemas provenientes da prática. Neste seguimento, esta metodologia possibilitou que desenvolvesse numerosas competências que integravam as suas cinco fases - observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

De referir que a construção do portefólio de aprendizagem profissional e do diário de bordo revelou-se imprescindível na formação da mestranda. A sua construção criou a oportunidade de reflexão sobre o que a mestranda sentia e sobre os resultados e consequências das suas ações. A documentação pedagógica realizada em Creche e EPE assumiu-se, também, essencial à aquisição de competências da mestranda, permitindo interpretar as ações e aprendizagens das crianças, avaliando em que nível a experiência oferecida havia sido benéfica à criança em termos de bem-estar e envolvimento e, com base nessa mesma avaliação, planificar novas e ricas experiências pedagógicas.

Por último, a mestranda considera importante destacar o forte contributo de todas as Unidades Curriculares que permitiram a construção de saberes e competências teóricas, assim como o desenvolvimento de estratégias que permitiram, à mestranda, realizar uma articulação entre a teoria e a prática, de modo a intervir de forma mais adequada e consciente possível em cada um dos contextos educativos. Dentro destas Unidades Curriculares, a mestranda considera relevante salientar, para além das PES (em creche e EPE), as Unidades Curriculares de Metodologias Específicas na Educação de Infância como aquelas que considerou mais relevantes no processo de construção de conhecimentos, correspondendo a um momento único e incomparável devido à diversidade de situações que a formanda vivenciou e das aprendizagens que adquiriu, o que permitiu, sem dúvida, uma formação profissional, pessoal e social, que possibilitou a sua construção como futura educadora de infância. No entanto, tal como referido no início desta reflexão final, a mestranda considera que o seu processo de formação não termina aqui, pois ser educador/a de infância significa permanecer em constante evolução e aprender ao

longo da vida para que seja possível continuar a ampliar, aprofundar e a melhorar as suas competências.

Em suma, a mestranda faz um balanço bastante positivo acerca de todo o seu percurso, sendo que o contacto com a realidade educativa e os momentos desenvolvidos em terreno, permitiram criar uma atitude reflexiva, onde foi analisada toda a prática através da informação recolhida, de modo a compreender-se os acontecimentos com impacto na aprendizagem da criança (Sá-Chaves, 1997). Tudo isto enriqueceu a formação da mestranda, munindo-a de ferramentas e tornando-a, no futuro, uma melhor Educadora de Infância. Olhando para a menina que iniciou, há alguns anos, todo este processo de formação, a mestranda sente-se, agora, mais confiante e crescida a nível pessoal e profissional, acreditando ter desenvolvido as competências base que lhe permitirão entrar nesta profissão, com que desde pequena sempre sonhou e ambicionou. Assim, termina aqui um longo caminho percorrido pela mestranda, com a certeza de que não poderia ter escolhido um outro caminho que a realizasse e fizesse mais feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. Em *As bases da educação* (pp. 281–291). Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. Em I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do Supervisor no Desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. Em I. (Org. . Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89–122). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Eds.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29–74). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances estudos sobre Educação*, 25(3), 100–115. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3143>
- Araújo, S. B. (2018a). 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.
- Araújo, S. B. (2018b). 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. 71–83). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2022). Ficha de Unidade Curricular. *Escola Superior de Educação do Porto: Instituto Politécnico do Porto*.
- Araújo, S. B. (trad). (2007). Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança. *Associação Criança*, 4–5.
- Avô, A. B. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Texto Editores.
- Barbosa, M. C. (2000). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*, 25(1), 93–113.
- Barbosa, M. C. (2013). O tempo da vida quotidiana na educação infantil. *Infância na Europa*.

Explorando temas, celebrando a diversidade, 25, 6–7.

- 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
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos* (9.^a ed.). Artmed Editora.
- Caldwell, B. (1995). Creche - bebê, família e educação. Em J. Gomes-Pedro (Ed.), *Bebé XXI, Criança e família na viragem do Século* (pp. 470–473). Fundação Calouste Gulbenkian.
- D’Espiney, R. (2009). À laia de prefácio. Em T. Sarmiento (Ed.), *Infância, família e comunidade. As crianças como atores sociais* (pp. 9–11). Porto Editora.
- D’Orey, P. (2018). Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância. Em *Direção-Geral da Educação*.
- Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar em Revista.
- Despacho nº5220/97 (2.^a série) do Ministério da Educação, (1997). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf
- Didonet, V. (2003). Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio Educação Infantil*, 6–9.
- Diogo, F., & Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Edições Asa.
- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. Em I. Siraj-Blatchford, J. Fisher, P. Barber, E. Glauert, P. Wetton, J. Siraj-Blatchford, C. Heal, J. Cook, B. Duffy, & R. Roberts (Eds.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1.^a ed., pp. 130–143). Texto Editores.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope* (D. Neto, H. Marujo, & L. Neto (eds.)). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Falk, J. (1986). Cuidado Pessoal e Prevenção. *Revista Medicina e Infância*.
- Falk, J. (2007). *Les Fondements d’une vraie autonomie chez le jeune enfant*. Association Pikler Lóczy.
- 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* (1.^a ed., pp. 181–195). Porto Editora.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

- em Creche. 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* (1.^a ed., pp. 113–138). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. 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. 9–24). Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, R. Gambôa, & H. Costa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (Porto Edit, pp. 47–77).
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3: O atendimento em creche* (2.^a ed.). Artmed Editora.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huppenthal, J., Johnson, J., & Hrabluk, K. (2013). *Early Learning Standards*. Arizona Department of Education - ADP.
- Kalló, E. (2016). Sobre a unidade de cuidado e educação, mais uma vez. *Revista Latino-Americana de Educação Infantil - Pikler-Lóczy Monographic*, 5(3), 15–21.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2.^a ed.). Instituto Piaget.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2.^a ed.). Instituto Piaget.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação infantil*, 90.
- Kostelnik, M., Soderman, A., & Whiran, A. (2007). *Routines and Transitions in Early Childhood and Care Services*. Redleaf Press.
- Laevers, F., & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- 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*.
- 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.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-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* (1.ª ed., pp. 93–111). Porto Editora.
- Lowenfeld, V., & Brittain, L. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Mestre Jou.
- Malenfant, N. (2006). *Routines & Transitions - A Guide Early Childhood Professionals*. Redleaf Press.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parcerias em Contexto de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Melim, A. P. G., & Almeida, O. A. (2019). A abordagem de Emmi Pikler: olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas. *Revista Entreideias*, 95–110.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância* (1.ª ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moreira, M. A. L. (2001). *A Investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.
- 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. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- 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* (pp. 61–108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-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* (1.ª ed., pp. 30–70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011a). O Espaço na Pedagogia-Em-Participação.

- Em J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho (Eds.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9–70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011b). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, & F. F. Andrade (Eds.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71–96). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, F. F. Andrade, D. Lino, S. Cruz, & A. Azevedo (Eds.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11–30). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, R. Gambôa, & H. Costa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11–38).
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013a). A organização do ambiente educativo para a aprendizagem experiencial. Em J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança* (pp. 22–31). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013b). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 23–60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Capítulo V: A voz das crianças na ação pedagógica e na investigação educacional. Em G. Toggon, F. J. Murillo, I. Cabral, M. do C. Roldão, J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, & Tintoré-Mireia (Eds.), *Mérito e Justiça - Investigação e intervenção em educação*. Fundação Manuel Leão.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., & Hemmeter, M. L. (2008). *Helping Children Make Transitions Between Activities*. Center of the Social and Emotional - Foundations for Early Learning.
- Pocinho, M. D. (2007). *A Música na Relação Mãe-Bebé* (2.^a ed.). Instituto Piaget.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Santos, J. R. (2017). A Investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de

- liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. Em Oliveira, Isolina, Henriques, & Susana (Eds.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 123–138). Universidade Aberta.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5–51.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. Em T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira (Eds.), *Infância, Família e Comunidade* (pp. 17–41). Porto Editora.
- Sousa, J., & Machado, I. (2018). Anexo II: Organização dos ritmos temporais na Pedagogia-em-Participação para a educação em creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 63–67). Porto Editora.
- Souza, M. E. P. (2009). Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar. Em *Programa de Desenvolvimento Educacional*.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed Editora.
- Tardos, A. (1992). A mão da educadora. *Revista Infância*, 11, 1–9.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. Em L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. L. Silva, & T. Vasconcelos (Eds.), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127–155). Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (Coord. . (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Zabalza, M. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.

DOCUMENTOS LEGAIS

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Avaliação na Educação Pré-Escolar.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf>

Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. (2019). Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). Secretário-Geral das Nações Unidas.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (2007). Habilitação profissional para a docência. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº240/2001 do Ministério da Educação e Ciência. (2001). Diário da República: I Série, nº20. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República nº 201 – I Série-A.

Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República nº 92 – I Série.

Despacho nº 5220/97 do Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. (1997) Diário da República: II Série, nº178.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário da República nº34/97- Série I A. Assembleia da República, Lisboa

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011) Diário da República: I Série, n.º 167. <https://files.dre.pt/1s/2011/08/16700/0433804343.pdf>

Projeto Educativo da Instituição da Creche 2021/2022

Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar 2022/2023

Projeto Pedagógico da Sala de Creche 2021/2022

Projeto Pedagógico da Sala de Educação Pré-Escolar 2022/2023

Recomendação n.º 3/2011. (2011). A Educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, 2.ª série – N.º 79 – 21 de abril de 2011. Lisboa.