

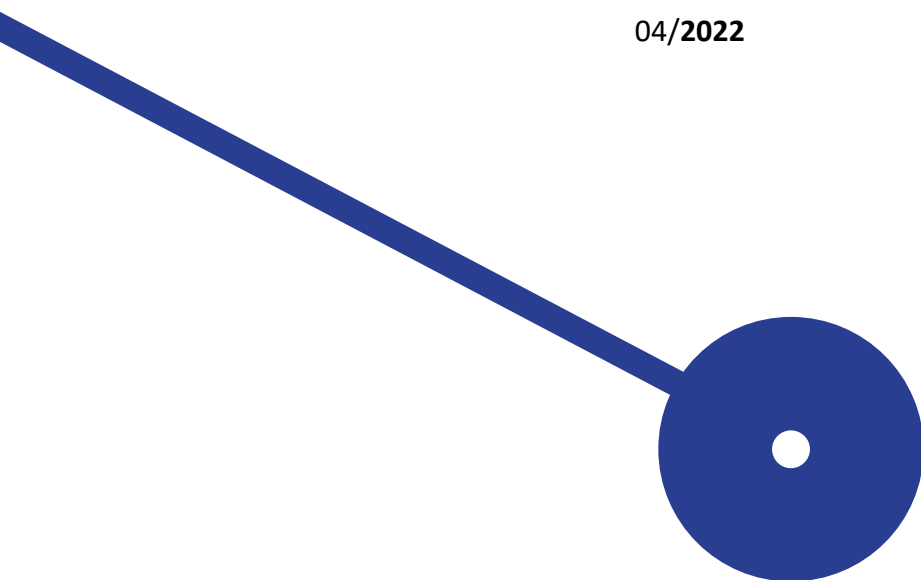
M

MESTRADO  
Educação Pré-Escolar

# Relatório de Estágio

Maria Ana Magalhães Aroso de Figueiredo

04/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Ana Magalhães Aroso de Figueiredo

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Professora Doutora Sara Araújo

Coorientação: Professora Mestre Susana Esteves

**Porto, abril de 2022**

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Ana Magalhães Aroso de Figueiredo

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Professora Doutora Sara Araújo

Coorientação: Professora Mestre Susana Esteves

**Porto, abril de 2022**

*Aprender? Certamente mas, primeiro, viver e aprender pela vida, na vida.*

*John Dewey*

## AGRADECIMENTOS

O culminar desta etapa da minha formação académica e profissional está presente neste Relatório de Estágio, um documento que apresenta as várias dificuldades, aprendizagens e desenvolvimentos conseguidos durante todo o percurso de formação. Contudo, são as pessoas que fizeram parte da minha vida, durante este percurso, que me apoiaram e que tornaram esta caminhada, por vezes difícil, mais fácil.

Quero agradecer,

Ao Hugo, o meu namorado e melhor amigo, por me ter incentivado a terminar o ciclo de estudos, por me ajudar em todas as minhas conquistas, por me dar todo o carinho do mundo e nunca me deixar duvidar das minhas capacidades;

Aos meus pais, por me apoiarem incondicionalmente em todos os momentos da minha vida;

À Lili, por ter estado ao meu lado nos momentos em que duvidei do meu propósito profissional e sempre me ter apoiado durante a licenciatura;

À educadora Paulinha e à educadora Manela por me acolherem e ao meu par de formação como membros da sua equipa pedagógica, respeitando-nos e aconselhando-nos enquanto educadoras;

À Bea, à Inês e à Xana, que são o exemplo que tudo acontece por uma razão. Não trocava a vossa presença, cooperação e amizade neste mestrado por a de mais ninguém. Estava nas estrelas que esta etapa deveria ser realizada ao vosso lado;

Ao Rudi, por, sem saber, me dar tanta força;

À Dra. Sara e à Dra. Susana por toda a formação e orientação disponibilizada;

A Deus, por me amar quando duvido no amor, por acreditar em mim quando eu não acredito, por me dar força quando me sinto frágil e por me acolher quando sinto que não pertença.



## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório incide sobre o processo de formação realizado pela mestranda no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, nos contextos de educação em Creche e Educação Pré-Escolar. Este documento visa abordar as competências e aprendizagens adquiridas durante os dois estágios profissionalizantes em ambos os contextos, mobilizando os documentos normativos e os conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos para o enriquecimento da prática educativa e promovendo uma atitude autocrítica face ao desempenho da mestranda.

Considera-se a necessidade de planear a ação com intencionalidade, respeitando os interesses e necessidades da criança, tendo esta um papel ativo na construção do seu conhecimento e o educador um papel de mediador do processo de aprendizagem das crianças. As ações educativas desenvolvidas sustentaram-se na utilização de princípios e modos operatórios da metodologia de investigação-ação, que promoveram um ciclo dos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Esta metodologia fomentou uma atitude crítica e reflexiva por parte da formanda, contribuindo para a sua aprendizagem pessoal e profissional, para uma prática progressivamente enriquecida e, conseqüentemente, momentos de aprendizagens e desenvolvimentos holísticos das crianças.

É, também, retratada a importância do trabalho colaborativo e cooperativo entre a equipa educativa, as crianças e as supervisoras institucionais, permitindo o desenvolvimento de práticas educativas intencionais, diferenciadas e contextualizadas.

Com todos os conhecimentos e competências adquiridos durante o percurso formativo e com o seu culminar neste relatório, ressalva-se a necessidade e vontade de dar continuidade à mesma, mantendo uma postura autocrítica e reflexiva, de modo a promover uma evolução constante na prática futura.

**Palavras-Chave:** Prática Educativa Supervisionada; Aprendizagem; Intencionalidade; Aprendizagem profissional; Autorreflexão.



## **ABSTRACT**

This report focuses on the educational journey carried out by the master's student within the scope of Supervised Educational Practice, in early childhood education and Pre-School Education. The present paper aims to explore the acquired skills and knowledge during the two professional internships in both contexts, mobilizing normative documents and theoretical, pedagogical and didactic perceptions to enrich the educational practice and promote a self-critical attitude.

It is considered the need to intentionally plan the action while respecting the interests and needs of the children, being that they must have an active role in the construction of their own knowledge and the educator taking on the role of mediator in the children's learning process. The educational actions developed were based on action-research methodology's principles and operating methods, which promoted a spiral cycle of observation, planning, action, evaluation and reflection processes. This method encouraged a critical and reflective attitude by the trainee, contributing to her personal development and professional learning, for a progressively enriched practice and, consequently, a holistic development for the children.

The importance of collaborative and cooperative work between the educational team, the children and the institutional supervisors is also portrayed, allowing the development of intentional, differentiated and contextualized educational practices.

With the knowledge and skills acquired during the training course and with its culmination being mirrored in this report, the need and desire to continue to study is emphasized, longing to maintain a self-critical and reflective attitude, in order to promote a constant evolution in future professional practices.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Learning; Professional learning; educational action; self-reflection.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – N. explora uma das faces do triângulo	71
Figura 2 – A.C e E. exploram o triângulo de diferentes perspectivas	71
Figura 3 – Crianças exploram o triângulo de diferentes formas	72
Figura 4 – Crianças e pais colaboram na construção se espanta-espíritos	77
Figura 5 – Mapa conceitual "A Natureza"	82
Figura 6 – Elaboração do Histograma	84
Figura 7 – L.O agradece aos idosos	87
Figura 8 – Construção da maquete da praia	89

## ÍNDICE DE APÊNDICES

A. Fotografias	113
A1 – Contexto Educativo de Creche	113
A1.1 – O Triângulo de Pikler	113
• Várias Explorações do Triângulo de Pikler	113
A1.2 – A Envolvência das Famílias em Creche	115
• Colaboração das Famílias no Projeto “Semear é Acarinhar” – Construção de espanta-espíritos e espantalhos	115
• Álbum Sensorial – “Pessoas do meu coração”	117
A2 – Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar	119
A2.1 – A Metodologia de Trabalho de Projeto	119
• Exploração do Exterior	119
• Organização da Área da Natureza	120
• Elaboração do Mapa Concetual	121
• Placard com mapa concetual e respostas a “o que queremos saber?” e “como vamos descobrir?”	121
• Distribuição de tarefas e elaboração do histograma	122
• Apresentação das Pesquisas em Casa – Grupo da Praia	122
• Placard com “As nossas pesquisas da sala”	123
• Entrevista aos Utentes do Centro de Dia	124
• Construção de elementos do mar com plasticina	124
• História – “Um pequeno grão d’areia”	125
• Construção de fantoches para o teatro: “Um pequeno grão d’areia”	125
• Apresentação do teatro de fantoches	126
• Construção da maquete da praia	126
• Confeção de pizzas de cogumelos com a colaboração da família	127
• Atividade de arte plástica com luz negra e tintas <i>néon</i>	127
• <i>Peddi Paper</i>	128
• Convites para a apresentação e exposição do projeto “O que é a Natureza?”	129
• Espetáculo de apresentação do projeto	130
• Exposição do projeto	130
• Teia Concetual do Projeto	133
A2.2 – O Orelhudo	134
• Placard da área da biblioteca preenchido com registos das investigações e aprendizagens realizadas através do Orelhudo	134
• Explorações do mapa mundo, com bandeiras que identificam os países já conhecidos	134

B. Planificações Semanais	135
B1 – Planificações Semanais em Creche	135
B1.1 – Planificação Semanal de 4 a 8 de abril	135
B1.2 – Planificação Semanal de 18 a 22 de abril	145
B1.3 – Planificação Semanal de 25 a 29 de abril	155
B1.4 – Planificação Semanal de 2 a 6 de maio	167
B1.5 – Planificação Semanal de 9 a 13 de maio	180
B1.6 – Planificação Semanal de 16 a 20 de maio	193
B1.7 – Planificação Semanal de 23 a 27 de maio	206
B1.8 – Planificação Semanal de 30 de maio a 3 de junho	219
B2 – Planificações Semanais em Educação Pré-Escolar	232
B2.1 – Planificação Semanal de 31 outubro a 4 novembro	232
B2.2 – Planificação Semanal de 7 a 11 novembro	238
B2.3 – Planificação Semanal de 14 a 18 novembro	244
B2.4 – Planificação Semanal de 21 a 25 de novembro	248
B2.5 – Planificação Semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro	252
B2.6 – Planificação Semanal de 5 a 9 de dezembro	256
B2.7 – Planificação Semanal de 12 a 16 de dezembro	260
B2.8 – Planificação Semanal de 3 a 5 de janeiro	264
B2.9 – Planificação Semanal de 9 a 13 de janeiro	267
B2.10 – Planificação Semanal de 16 a 20 de janeiro	271

## ÍNDICE DE ANEXOS

A. Avaliação Sobre os Processos de Aprendizagem Profissional na Prática Educativa Supervisionada	274
A1 – Grelha de Avaliação em Creche	274
A2 – Grelha de Avaliação em Educação Pré-Escolar	276
B. Narrativas Reflexivas	278
B1 – Narrativas Reflexivas em Creche	278
B1.1 – A Relação entre Cuidar e Educar na Creche	278
B1.2 – O Jogo Heurístico com Objetos	282
B2 – Narrativas Reflexivas em Educação Pré-Escolar	287
B2.1 – A Rotina Diária	287
B2.2 – O Brincar	293

## **LISTA DE ABREVIATURAS/ACRÓNIMOS/SIGLAS**

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

MEM - Movimento da Escola Moderna

MIA - Metodologia de Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

TD – Tecnologias Digitais

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo



# ÍNDICE

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	21
1.1 APRENDER A SER EDUCADORA	21
1.2 ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO EM CRECHE	28
<b>A UTILIZAÇÃO DE ESCALAS OBSERVACIONAIS E DAS EXPERIÊNCIAS-CHAVE DE HIGHSCOPE</b>	28
<b>ATIVIDADES DE CUIDADOS E ATENÇÃO PESSOAL</b>	29
<b>AUTONOMIA E MOVIMENTO LIVRE – O TRIÂNGULO DE PIKLER</b>	32
<b>A ENVOLVÊNCIA DAS FAMÍLIAS EM CRECHE</b>	35
1.3 ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	39
<b>AS ÁREAS DE CONTEÚDO</b>	39
<b>A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO</b>	40
<b>O ESPAÇO EXTERIOR: UM LUGAR PARA BRINCAR E APRENDER</b>	42
<b>A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS</b>	44
CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	46
2.1 CONTEXTO DE CRECHE	46
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	46
2.1.2 O AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA	48
2.2 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	52
2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	52
2.2.2 O AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA	54
2.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	58
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	63
3.1 A AÇÃO EM CRECHE	63
<b>MOMENTOS DE ATENÇÃO E CUIDADOS PESSOAIS</b>	63
<b>O TRIÂNGULO DE PIKLER</b>	69
<b>A ENVOLVÊNCIA DAS FAMÍLIAS EM CRECHE</b>	74

3.2 A AÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	80
<b>“O QUE É A NATUREZA?”</b>	80
<b>O ORELHUDO: UMA ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO</b>	93
METAREFLEXÃO	100
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
DOCUMENTOS LEGAIS	110

## INTRODUÇÃO

No presente Relatório de Estágio (RE) a mestranda propôs-se a apresentar uma reflexão sobre as suas ações durante a sua prática educativa, na qual ambiciona demonstrar uma consciencialização acerca das experiências desenvolvidas neste processo de formação, revelando uma atitude de questionamento e de avaliação das suas ações com o objetivo de crescer enquanto futura profissional de educação. Assim, e como defendido por Alarcão (1996), a reflexão consiste numa reconstrução mental e retrospectiva da ação, com a finalidade de analisar e construir um ato natural ao perceber diferentemente a ação.

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Porto. O RE foi elaborado com base em conhecimentos teóricos e pedagógicos construídos e desenvolvidos pela mestranda ao longo dos anos de formação percorridos, contribuindo para a realização deste relatório de qualificação profissional, cuja finalidade é a habilitação profissional para as valências de Creche e Educação Pré-escolar (EPE), tal como referido no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014.

Segundo o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, a fundamentação da prática na investigação e a iniciação à prática profissional permitem a aquisição e desenvolvimento de capacidades, aprendizagens e competências fundamentais para uma prática educativa adequada e contextualizada. Por esta razão, a intervenção em ambos contextos contribuiu para o desenvolvimento crítico e reflexivo da mestranda, essenciais para a formação e habilitação de uma futura profissional (DL n.º 240/2001; n.º 241/2001).

Considera-se relevante mencionar que a prática educativa se guiou pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se baseiam nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei n.º 5/97, tendo como objetivo final apoiar a construção e gestão de um currículo flexível no jardim de infância (JI), sendo este da responsabilidade do educador (Silva et al., 2016). Apesar da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar incluir apenas a EPE, não abrangendo a educação em creche, considera-se que este é um direito da criança, como preconizado pela Recomendação do Conselho Nacional de Educação (Recomendação n.º 3/2011), tornando-se fundamental que “haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade

obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios” (Silva et al., 2016, p. 5).

Este RE visa a divulgação do percurso realizado na PES, tanto no contexto de creche como de EPE, apresentando a descrição, análise e reflexão das práticas pedagógicas levadas a cabo pela mestranda em ambas as valências e realizando uma articulação entre referentes teóricos e conceituais, que promoveram o percurso formativo e reflexivo.

Destaca-se que os processos formativos foram apoiados por supervisões de carácter orientador, nas quais as supervisoras institucionais observaram várias competências pedagógicas, por exemplo ao recorrerem à Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), mencionada no capítulo I, para avaliar as componentes de sensibilidade, estimulação e autonomia, exercidas pela educadora estagiária. A avaliação sumativa teve um carácter democrático, garantindo uma reflexão e participação da formanda no processo de avaliação, assim como envolvendo todos os atores do processo de formação profissional, sendo estes os pares pedagógicos da instituição, as educadoras cooperantes e a supervisora institucional. As grelhas de avaliação de ambas as PES podem ser encontradas no anexo A.

Ainda, revela-se a perspectiva da construção colaborativa dos saberes profissionais, presentes ao longo de ambas as PES, promovendo “a construção de competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Araújo, 2022).

Sendo que esta introdução, tem como objetivo realizar uma contextualização do documento em causa, o presente documento encontra-se organizado em três capítulos: (I) Enquadramento teórico e legal; (II) Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação; e (III) Descrição e análise de ações desenvolvidas e de resultados obtidos. O primeiro capítulo apresenta, no primeiro subcapítulo, conceitos relevantes associados à educação de infância, o papel do educador e a conceção de criança, enformados pelos referenciais teóricos e legais. Nos subcapítulos seguintes apresentam-se as especificidades de creche e de EPE, sendo estas que os caracterizam e os tornam de enorme relevância no processo educativo. No segundo capítulo, realiza-se a caracterização das instituições cooperantes e dos grupos de crianças, bem como se reflete acerca dos ambientes educativos em que a mestranda desenvolveu a sua prática educativa, considerando as suas dimensões pedagógicas relativas à organização do tempo, do espaço, do grupo e dos materiais. Este capítulo contempla, ainda, a apresentação da Metodologia de Investigação-Ação (MIA), como

uma metodologia reflexiva essencial para a melhoria das práticas dos educadores de infância. Já o terceiro capítulo compreende a descrição e análise de algumas ações pedagógicas desenvolvidas pela mestranda, criteriosamente selecionadas para serem apresentadas no presente RE, realizando uma reflexão crítica das mesmas. Serão apresentadas três ações distintas no primeiro subcapítulo, referentes à valência de creche, e duas outras ações no segundo subcapítulo, relativas à prática em EPE. Por último, o RE contempla a Meta reflexão onde é realizada uma análise pessoal e reflexiva de todo o percurso formativo da PES, evidenciando os contributos desta para a construção de uma identidade profissional enquanto futura educadora de infância. No final do documento são ainda apresentadas as referências bibliográficas utilizadas, os apêndices, constituídos pelos registos fotográficos e pelas planificações realizadas pelo par pedagógico, e os anexos, que apresentam as grelhas de avaliação do processo de aprendizagem profissional da PES e as narrativas reflexivas individuais da mestranda.

## CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

De modo a fundamentar as decisões pedagógicas tomadas pela formanda durante a PES em Creche e em EPE, urge a necessidade de analisar a componente teórica, mobilizando documentos legais e teóricos essenciais no desenvolvimento integral das crianças e da educadora estagiária. Assim, o presente capítulo aborda as especificidades da educação em creche e em EPE.

Este capítulo é constituído por três subcapítulos, sendo que: no primeiro será abordada a importância da educação de infância, a conceção de criança e o papel do educador; no segundo subcapítulo é realizado o enquadramento teórico e legal que fundamentam as ações analisadas no último capítulo deste documento, referentes à PES em creche; e, por fim, no último subcapítulo desta secção são mobilizados documentos teóricos e legais que sustentam as ações escolhidas para serem apresentadas neste RE, relativas à PES em educação pré-escolar, que são abordadas também no capítulo III.

Ressalva-se que foram utilizadas variadas pesquisas bibliográficas que contribuíram para a mobilização de documentos legais e teóricos que estiveram presentes e acompanharam todo o percurso na PES, contribuindo não só para uma prática sustentada e contextualizada, mas também para o desenvolvimento integral das crianças e da autora deste documento. Contudo, dada a organização do presente documento, serão apenas abordados os referentes teóricos e legais que incidiram sobre as ações apresentadas neste RE.

### 1.1 APRENDER A SER EDUCADORA

A educação é uma arte onde,

*é importante o senso comum, a intuição, a imaginação, a inclinação, o gosto, o jeito, a vocação, que podem e devem ser aperfeiçoados pelo estudo e reflexão. Digamos que o educador nasce, mas o pedagogo faz-se. O ideal é possuir vocação e competência. O educador vale pelo que é, mas também pelo que sabe.*

(Oliveira, 2007, p.15)

Ao estudar a evolução da educação, verificamos que este conceito se reconstrói ao longo do tempo, com as pessoas, com as modas e com as necessidades. Nos finais do século XIX e inícios do século XX, a educação caracterizava-se por ter um carácter transmissivo, pela

visão da criança como uma *tábua rasa*, a imagem do educador como transmissor de conhecimento e a motivação da criança proveniente de reforços extrínsecos, promovidos pelo educador (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Carl Rogers nomeia este movimento como a pedagogia da sujeição, censurando o seu conjunto dos seus pressupostos (Hannoun, 1980). Rogers considera que este sistema supõe a superioridade do educador sobre a criança e o quadro de uma pedagogia que supõe que é aprendido aquilo que é ensinado (*idem*). Para além do mais, este sistema caracteriza-se pela negação da importância das relações socioafetivas (*idem*). Ainda, as escolas em massa e a *linha de montagem educacional* requeria um currículo único e uniforme para todos, independentemente da sua motivação, interesses ou objetivos. Este currículo foi visto como uma oportunidade para igualar as oportunidades educativas, contudo, renegou as características pessoais, sociais e culturais de cada indivíduo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

A expansão global e o caráter universal da escolarização suadiram transformações quantitativas e qualitativas na educação, dada a expansão da diversidade cultural dos alunos e das comunidades locais (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008), exigindo também uma diversidade académica. Assim, o movimento de educação progressiva, ativo desde a última década do século XIX e liderado por John Dewey (1859-1952), evidenciou a aprendizagem por meio da ação, ao invés da transmissão (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Este movimento encontra-se inserido em paradigmas construtivistas e socioconstrutivistas, de Piaget e de Vygotsky, onde as crianças assumem um papel ativo na procura e construção do seu conhecimento, por meio de interações que estabelecem com objetos e com outros sujeitos (Oliveira-Formosinho, 2007; Papalia et al., 2001), sendo que “o termo «construtivismo» refere-se ao processo pelo qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (Kamii, 2003, p.30)

Passou assim a ser defendida a eleição de conteúdos baseada nas necessidades das crianças e da sociedade e a criação de um currículo integrado e articulado. O movimento acreditava numa pedagogia fundamentada na resolução de problemas e no pensamento crítico, na cooperação e no trabalho de grupo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Deste modo, as abordagens participativas de Dewey evidenciaram alternativas à tradicional pedagogia transmissiva. O contributo de John Dewey, entre outros pedagogos, como Paulo Freire (1921-1997), permitem-nos compreender outras possibilidades, desenvolver a vontade de delinear a mudança e criar redes de práxis participativas.

Posto isto, a ação em PES fundamentou-se nos princípios das pedagogias participativas, que vieram promover a reforma na educação, fomentando uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como da imagem e o papel da criança e dos profissionais da educação. O seu objetivo é o envolvimento das crianças na construção do seu próprio conhecimento, numa experiência social contínua. A imagem de criança passa, então, a ser a de um sujeito ativo e competente, com experiências e conhecimentos prévios e a motivação para a aprendizagem passa a ser sustentada pelo interesse e pela motivação intrínseca da criança (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

A missão das pedagogias participativas é desenvolver cidadãos responsáveis e cívicos, capazes e autónomos, envolvendo as crianças na sua própria aprendizagem, utilizando a instituição educacional como palco para a transformação cultural e reforma social (Oliveira-Formosinho, 2007), indo, desta forma, ao encontro da Lei-Quadro do Sistema Educativo, que refere os meios pelo qual se concretiza o direito à educação, através de uma ação orientada para “favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, artigo 1º, alínea 2. ) e a formação de cidadãos capazes, com espírito crítico, capazes de julgar o meio social em que se integram “e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º, alínea 5). Desta forma, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos (2019), é reservado à criança o direito à educação, assegurando progressivamente o uso desse direito, na base da igualdade de oportunidades, assim como o direito a ser respeitada e estimulada, visando o desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons e capacidades cognitivas, emocionais e físicas. À criança é ainda conservado o direito da formação para a vida numa sociedade livre, com respeito, sendo-lhe dada a oportunidade de se exprimir e ver a sua opinião ser considerada e valorizada (Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos, 2019).

Assim, a valorização da criança proporciona-lhe a oportunidade de ser ouvida, de participar ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo ainda para o desenvolvimento da sua autonomia e confiança, assim como referem Silva et al. (2016), nas OCEPE.

No que concerne a teoria socioconstrutivista, as relações são valorizadas por Vygotsky, visto que este defende que os indivíduos são produtos das relações que estabelecem com os outros, associando a idade mental das crianças às competências da mesma (Kravtsova, 2007).

Neste sentido, Vygotsky, pela Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), define a diferença entre o que a criança é capaz de realizar autonomamente, e aquilo que seria capaz de realizar com a orientação de um adulto ou de crianças com competências superiores às suas (Oers, 2007). Ao identificar a ZDP das crianças do seu grupo, o educador consegue adequar o apoio, potenciando na criança as suas ações autónomas, bem como fomentar o seu desenvolvimento independente.

Da mesma forma, a interação entre pares é importante para Piaget, já que confronta a criança com outros pontos de vista e “favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafetivo e intelectual” (Kamii, 2003, p.63). Para além disso, as relações entre pares têm um grande papel na teoria de Piaget porque facilitam o desenvolvimento por vias inatingíveis aos adultos (Kamii, 2003).

Por conseguinte, o processo de aprendizagem, nas pedagogias participativas, é um desenvolvimento interativo entre crianças e adulto, sendo que a organização do espaço e do tempo é planificada visando facilitar esta educação recíproca, promovendo a autonomia do grupo. Tendo a criança um papel de colaboradora principal no processo de aprendizagem, cabe ao educador planificar considerando a informação recolhida através dos processos observacionais e organizar o ambiente educativo, de forma a que este se torne um *segundo educador* (Lino, 2013)). Na mesma linha de pensamento, as atividades e os projetos propostos são entendidos como oportunidades para as crianças adquirirem aprendizagens significativas, em cooperação com os pares e o educador (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Marta (2015) refere que o educador “se caracteriza por um olhar sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e a capacidade de mobilização para resolver situações” (p.280). Deste modo, para a construção de uma prática educativa significativa, o educador deve assumir um papel de observador e investigador reflexivo, promovendo uma “relação equilibrada e dialética entre o conhecimento empírico e académico e o prático profissional” (Zeichner, 2010, p.487). Assim, um educador constrói e reconstrói a sua prática profissional mediante a “análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”, privilegiando a partilha de saberes e de experiências (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Para além de observadores atentos, aos educadores de infância é concedido um papel ativo e dinâmico, de mediadores do processo de ensino-aprendizagem, capazes de identificar

as capacidades das crianças e de reconhecer as suas potencialidades, de escutar os seus interesses e necessidades, disponíveis para apoiar e estimular, quando necessário, cada criança (Pérez, 2009). Neste sentido, a ação do educador deve desenvolver-se tendo por base a formação da criança enquanto indivíduo, promovendo o desenvolvimento da sua personalidade, autonomia e responsabilidade e fomentando o seu desenvolvimento holístico, abrangendo dimensões e valores físicos, sociais, culturais, cognitivos e emocionais (Silva et al., 2016; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). O educador deve, por isso, ser capaz de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, tendo em conta o quadro sociocultural da sala, “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” das crianças (DL nº 240/2001, de 30 de agosto).

Deste modo, o educador procura adotar uma prática educativa reflexiva e dinâmica, com princípios participativos, onde a criança é o centro da ação pedagógica e onde todas as crianças têm oportunidade de realizar aprendizagens e desenvolvimentos, num ambiente de inclusão (Silva et al., 2016), algo que não seria possível perante uma prática transmissiva.

Ainda no âmbito do papel do educador, revela-se a necessidade de fazer referência às escalas de empenhamento do adulto, enquanto instrumento de formação que permite a observação detalhada da interação educativa entre adultos e crianças, um fator crítico na eficácia da experiência de aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009). O instrumento centra-se em três aspetos da interação, correspondentes a três escalas distintas que se complementam, sendo estas: “a sensibilidade para com as crianças; a estimulação oferecida às crianças e a autonomia que os adultos concedem às crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p.50). Posto isto, a escala do empenhamento do adulto foi desenvolvida “para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009, p.135) ao avaliar, através da observação, os estilos de interação adulto-criança. Sendo assim, este instrumento foi utilizado, não só pela mestrandia em momentos de autorreflexão, mas também nos momentos de supervisão e nos momentos de avaliação reguladora e final.

Como já mencionado, a importância das relações no processo educativo da criança, não abrange apenas as interações pedagógicas na sala de atividades ou na instituição. Não é possível descuidar as relações e interações com toda a comunidade educativa, tal como é proposto no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Sendo assim, as famílias, a instituição e a comunidade envolvente assumem um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança. Posto isto, estes devem ser aliados de modo a complementarem-se (Oliveira-

Formosinho (2013); Silva et al., 2016). Cabe ao educador procurar estratégias para promover estas parcerias com a comunidade e com a família, proporcionando momentos de envolvimento e partilha (Hohmann & Weikart, 1997). Mata e Pedro (2021), referem também a importância do envolvimento das famílias no sentido de estas valorizarem o trabalho do educador de infância, de compreenderem o seu próprio papel enquanto educadores, num contexto familiar, e conseqüentemente proporcionar uma continuidade entre o trabalho casa-instituição, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso da criança. Assim corrobora-se com Niza (2012), que refere que a EPE “não tem como ser o substituto da educação familiar, mas completando-a, dando-lhe continuidade no sentido de uma cultura geral” (p. 66). Para além disso, esta parceria dá a possibilidade ao educador de conhecer melhor o microsistema da criança, da sua família e das suas competências, contribuindo para um maior apoio das necessidades da criança (Portugal, 1992).

A Lei-Quadro da EPE estabelece como princípio geral de que "a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família" (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2º), contudo, é necessário contemplar que esta etapa não pode ser abordada como uma preparação para a escolaridade obrigatória. A EPE, assim como o termo o indica, deve ser considerada como uma primeira experiência pré-escola, perspetivando o sentido de dar condições à criança para abordar com sucesso as etapas seguintes, integrando-a na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Para tal, importa sabermos observar e saber agir de acordo com as suas competências, interesses e motivações (Silva et al, 2016; Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro).

Vários foram os pedagogos, como Emmi Pikler, Elinor Goldchmied, Lorris Malaguzzi, Maria Montessori, entre outros, que se inspiraram no movimento da educação progressiva, desenvolvendo modelos pedagógicos onde os JI e os educadores pudessem sustentar as suas práticas, sendo que “o modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.29). Logo, um modelo pedagógico permite colocar em prática, no dia-a-dia, no terreno, uma praxis pedagógica, combinando um quadro de valores, uma teoria e uma prática. Este conceito dispõe de teoria e de uma base de conhecimentos explícita, “desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até o nível

da consequente teoria de avaliação educacional” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.29). Assim foi o caso da autora deste documento, que se fundamentou nos modelos pedagógicos de vários pedagogos para reger a sua prática, de acordo com os seus valores e com as características de cada grupo de crianças e instituição cooperante.

Assim, considera-se o currículo flexível, co construído com a criança, com a influência das famílias e do meio educativo. Stenhouse afirma que o "currículo representa uma cultura e constitui um dispositivo mediador das relações entre a escola e a sociedade e entre a teoria e a prática"(Canavarro et al., 2001, p. 23). Sendo assim, o currículo depende do meio sociocultural e da forma como a sociedade entende as funções da educação de infância.

As OCEPE são, como o nome indica, orientações, um apoio, e não um currículo rígido. As OCEPE promovem a orientação para uma melhor qualidade da educação, cabendo à educadora considerar as diversas áreas de conteúdo definidas, bem como a continuidade e intencionalidade educativa, assim como está descrito no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto que refere que, na EPE, o educador de infância “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado” (Anexo 1 ao DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Já que o currículo deve-se adequar às diferentes realidades de cada criança e de cada grupo, este tem variadas representações, contribuindo para a utilização e gestão flexível do currículo como um instrumento fundamental no desenvolvimento das crianças. Contudo, esta gestão flexível do currículo "traz também um acréscimo de responsabilidades, a exigir reflexão e estudo da problemática que com ela se liga" (Diogo & Vilar, 1998, p. 5). Sendo a criança um sujeito ativo e responsável pela sua própria aprendizagem, esta tem o direito de contribuir para a construção do currículo, contribuindo para a sua autoformação.

*Caminhamos com todos aqueles que, desde há muito tempo, estou convencido da utilidade da escola como promotora de saber e fonte de intervenção social para maior bem-estar, progresso, equidade e justiça nas relações humanas.*

(Niza, 2012)

## 1.2 ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO EM CRECHE

O presente subcapítulo está segmentado em quatro subtópicos que fundamentam as ações apresentadas no capítulo III deste documento. No primeiro subtópico são abordados os instrumentos observacionais utilizados durante a ação na PES em creche, sendo estas as experiências-chave da abordagem HighScope (Post & Hohmann, 2011) e as escalas de bem-estar e envolvimento de Laevers et al. (2005), utilizadas em ambos os contextos educativos. De seguida é apresentado um dos princípios da abordagem pedagógica de Emmi Pikler: *atividades de cuidados e atenção pessoal*, que sustenta a primeira ação descrita e analisada no capítulo III. O 3º subtópico retrata a importância da autonomia da criança e o *movimento livre*, fundamentando a relevância do Triângulo de Pikler, também discriminado no 3º capítulo. Por fim, o último subtópico aborda a importância da envolvimento das famílias no contexto de creche.

### **A UTILIZAÇÃO DE ESCALAS OBSERVACIONAIS E DAS EXPERIÊNCIAS-CHAVE DE HIGHSCOPE**

No sentido de concretizar a avaliação da qualidade geral do contexto educacional, à semelhança das propostas para avaliação do contexto de EPE, a creche possui instrumentos que permitem avaliar a qualidade do contexto e a aprendizagem das crianças (Araújo, 2013).

No modelo pedagógico HighScope, a observação da criança constitui um dos seus cinco princípios curriculares orientadores (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011). De modo a realizar uma observação com maior intencionalidade e mais significativa, foram desenvolvidas as *experiência-chave*, que auxiliam na interpretação da observação, compreendendo os conteúdos das aprendizagens das crianças. Este instrumento, que se trata de um quadro orientador, é composto por ações comuns à faixa etária e do conhecimento e capacidades que emergem a partir dessas ações (Post & Hohmann, 2011). As experiências-chave de HighScope estão organizadas no âmbito de nove áreas de aprendizagem: *o sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento e música; comunicação e linguagem; aprender sobre o mundo físico através da exploração de objetos; noção precoce de quantidade e número; espaço e tempo (Idem)*.

O uso das *experiências-chave* permite que o educador consiga interpretar e compreender as ações da criança, identificar e apoiar as suas capacidades e fragilidades,

reconhecer os seus desenvolvimentos e estabelecer parcerias com os pais (Post & Hohmann, 2011).

Além do mais, outros instrumentos que contribuem para uma avaliação da qualidade da prática, utilizadas recorrentemente durante a PES em creche e em EPE, são as *escalas de bem-estar de envolvimento da criança* (Laevers et. al, 2005), que proporcionam a apreciação de indicadores que permitem observar e analisar os níveis de envolvimento e de bem-estar da criança num determinado momento/atividade. Esta observação aprofundada possibilita que o educador reflita criticamente e realize uma avaliação para reajustar a sua ação.

### **ATIVIDADES DE CUIDADOS E ATENÇÃO PESSOAL**

Na abordagem pedagógica Pikler-Lóczy é reconhecida a competência da criança de explorar, descobrir, comunicar, criar e construir significados, logo é-lhe considerado o direito à escuta e à participação (Fochi, 2018). O bebé é reconhecido como um colaborador participativo e ativo, não um objeto manipulado ou dirigido (Falk, 2012).

A conceção de Emmi Pikler opõe-se a todos aqueles que renegam as competências das crianças durante os seus primeiros anos de vida e analisam exclusivamente a sua relação com o que a rodeia e a sua dependência do adulto. Neste sentido, a criança deixa de ser um objeto alvo de atenções e afeto para ser considerada uma “companheira na relação e uma interlocutora no diálogo” (Araújo, 2017, p. 105), influenciando as situações em que se encontra envolvida. Esta relação promove a liberdade, a autonomia e a competência motora, partilhadas num vínculo estável e afetivo.

Falk (2011) ressalva que o momento de cuidar deve ser apreciado como um momento íntimo, pleno de comunicação. Realça, de igual forma, a importância de não ter uma imagem do bebé como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa com influência sobre os acontecimentos, que estabelece relações, e que sente quando o adulto o vê como um companheiro, tendo em conta as suas necessidades, dedicando-lhe atenção de qualidade.

Para a pediatra, a criança é “um ser único, singular, e que por isso precisa de cuidados e atenção” (Fochi, 2018, p. 191). Este princípio não se refere apenas aos momentos de higiene, mas também a atividades relacionadas com a alimentação, descanso e de apoio emocional. A médica pedagoga destaca a sensibilidade necessária ao cuidar, desde a forma de segurar o bebé até ao modo como é alimentado, destacando a necessidade dos gestos, da calma e da

paciência com que se cuida e educa a criança (Fochi, 2018). A esta sensibilidade nos *momentos cuidados de atenção pessoal*, Pikler descreve de a *mão do educador* (Falk, 2012).

De acordo com a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, os bebês, nesta faixa etária, percebem o ambiente envolvente por meio dos seus sentidos, sendo extremamente sensíveis à estimulação tátil (Spodek & Saracho 1998). Neste sentido, a delicadeza do gesto, acima referida, assume uma grande centralidade na abordagem pedagógica de Emmi Pikler pelo facto de ser “uma das grandes fontes de experiências essenciais para o desenvolvimento da criança” (Ferreira et al., 2021, p. 70). Por esta razão, dá-se a importância da *mão do educador*. Pikler constata que o adulto deve realizar movimentos lentos e suaves quando pega no bebê e durante todas as *atividades de cuidados e atenção pessoal*, de forma a promover o seu bem-estar. Isto é, proporciona contacto com a criança estando consciente e atenta dos seus gestos, à ternura e à delicadeza com que os desenvolve, porque “um gesto brusco ou inesperado pode ser desagradável para o bebê” (Tardos, 2012, p. 60). Golchmied corrobora com tal teoria, referindo que grande parte da comunicação de crianças que ainda não adquiriram pleno domínio da linguagem vem por meio do toque e da manipulação (Goldschmied & Jackson, 2006). Deste modo, durante as *atividades de cuidados e atenção pessoal*, o educador foca-se nos seus movimentos e nos do bebê, atribuindo-lhe toda a sua atenção e cuidado. De acordo com Fochi (2018), a “delicadeza do gesto e a atenção para as coreografias que se estabelecem com os bebês nos momentos de interação mais próxima, como no caso das trocas de fraldas, constituem aspetos-chave” (p. 183) na interação adulto-criança e na construção da autoconfiança do bebê.

Durante as *atividades de cuidados e atenção pessoal*, o adulto deve estar consciente de que as suas ações contribuirão para que a criança se sinta incluída, com o objetivo que gradualmente a criança vá ganhando autonomia e eventualmente consiga realizar as tarefas autonomamente. Para tal, devemos considerar quatro condutas: em primeiro lugar, durante os momentos de atividade e atenção pessoal, o adulto deve antecipar à criança o que vai acontecer assim como narrar os acontecimentos enquanto estes decorrem, de modo que esta se sinta segura e tome consciência do que está a acontecer; em segundo lugar, é essencial que o adulto seja a referência para um pequeno grupo de crianças, de forma a “criar códigos reconhecíveis pelos meninos e pelas meninas dos momentos que estão por vir” (Fochi, 2018, p. 182); o terceiro ponto é relativo à importância do contacto das crianças com outras pessoas, para que não criem apenas um vínculo, com apenas um adulto, dado que a probabilidade de

dependência aumenta; por fim, deve-se respeitar o ritmo de cada criança, uma vez que o objetivo do educador é o de garantir o bem-estar, a participação e a tomada de consciência das crianças acerca do que está a acontecer. É na conjugação destes fatores que é proporcionado à criança a tranquilidade necessária para estar aberta ao mundo, já que na nossa condição humana precisamos de relações pessoais verdadeiras (Fochi, 2018).

Na perspetiva de Pikler, “a intimidade e a reciprocidade do adulto com o bebé têm um valor profundo no desenvolvimento integral da criança” (Fochi, 2018, p. 185) dado que esta necessita da presença significativa, do interesse, do carinho e da segurança transmitidos pelo adulto (Fochi, 2018). Sendo assim, as relações estabelecidas entre o bebé e o adulto devem possuir um carácter estável, contínuo, seguro e afetuoso (Falk, 2012).

As crianças pequenas precisam de relacionamentos especiais de uma forma imediata e concreta. Segundo Elinor Goldschmied, uma criança pequena é a única pessoa numa creche que não compreende porque lá está. É por isso papel do educador-referência de a apoiar de forma positiva e afetuosa, para reduzir os níveis de ansiedade (Goldschmied & Jackson, 2006).

Ao proporcionar um ambiente educativo favorável, com relações sólidas entre os adultos e crianças, a criança toma iniciativa de fazer coisas por si própria. O conceito de autonomia está, por isso, associado à ideia de criança competente, que aprende ativamente partindo dos seus interesses, “estabelecendo sentidos pessoais para aquilo que está a acontecer à sua volta e consigo mesma” (Fochi, 2018, p.188). Assim, o facto de as crianças estarem rodeadas por pessoas que conhecem e em quem confiam permite-lhes explorar as novidades e os desafios que promovem o crescimento (Post & Hohmann, 2011). Posto isto, o papel do adulto não passa pela intervenção direta sobre a criança, mas sim por estar presente, presença essa que concebe que o adulto e a criança devem ser capazes de se ouvir e ver mutuamente (Appell & David, 2013). Assim, apesar de considerarmos as crianças como seres competentes, estas ainda dependem da presença do adulto.

Já Elinor Goldschmied acredita no importante papel do adulto na regulação do comportamento das crianças. A pedagoga defende que se a criança se sentir valorizada e respeitada, terá os alicerces para explorar e aprender confiantemente sobre o mundo (Goldschmied & Jackson, 2006). Desta forma, as relações de confiança são chave para uma aprendizagem ativa.

Goldschmied considera, ainda, essencial as emoções partilhadas. A autora defende que o adulto deve reconhecer as emoções e sentimentos da criança. Propõe também que o

educador encoraje a criança, ao explica-lhe os acontecimentos decorrentes, enquanto a incentiva a resolver os problemas (Goldschmied & Jackson, 2006), indo ao encontro do pressuposto da pedagogia pikleriana, que afirma que o adulto deve narrar os acontecimentos à criança (Falk, 2012).

De acordo com Falk, “um sistema estável de relações é um pré-requisito para a capacidade de assimilar o padrão social de valores de aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação” (1979, citado por Post & Hohmann, 2011, p.63) e, assim, podemos entender que uma relação de confiança proporciona também à criança passar pelas frustrações e desafios necessários para o seu desenvolvimento.

Para Malaguzzi (1998), a relação é concebida como a

*dimensão conectora primária de todo o sistema, embora não entendida simplisticamente como um envelope caloroso e protetor, mas enquanto conjunção dinâmica de forças e elementos que interagem no sentido de um propósito comum. O pedagogo refere a ideia de pedagogia da relação, defendendo a inextricável ligação entre as relações e a aprendizagem, processos coincidentes no âmbito do processo ativo da educação* (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.45).

Deste modo, os conceitos de cuidar e de educar complementam-se, com a consciência e intencionalidade certa do adulto, contribuindo para o desenvolvimento confiante e autónomo da criança. Para educar é preciso cuidar e para cuidar, é preciso conhecer e valorizar os contextos sociais das crianças. O conceito de cuidar e educar no quotidiano da creche não pode ser depreendido como um sentido fragmentado, pois o trabalho a ser desenvolvido com as crianças mais pequenas deve ser conduzido por ambos paralelamente.

### **AUTONOMIA E MOVIMENTO LIVRE – O TRIÂNGULO DE PIKLER**

*Um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais*  
(Post & Hohmann, 2011, p.101).

Como já mencionado, para além de afeto, conforto e segurança, a criança necessita de um adulto que crie as condições adequadas para o seu desenvolvimento. O educador deve intervir sempre que necessário, mas deve proporcionar tempo e liberdade à criança para que esta aprenda, descubra e explore o mundo (Fochi, 2018).

Emmi Pikler acredita na curiosidade e interesse intrínseco da criança em explorar quando existem bons materiais disponíveis e quando a relação com o adulto é saudável

(Tardos, 2012). O conceito de *atividade autônoma* proposto pela pediatra húngara está associado à ideia de que, se existe iniciativa por parte da criança, então os seus esforços interiores estão regulados por si mesma. Como Tardos (2012) revela, a criança em condições adequadas, ocupa-se dos seus movimentos e do meio que a rodeia, estabelecendo sentidos pessoais para aquilo que está a acontecer em seu redor e consigo mesma, construindo repertórios para a sua aprendizagem ativa (Martins et al., 2019).

Na perspectiva de Pikler, existe uma relação direta entre a postura dos bebés e a sua autonomia e, por esse motivo, a pedagoga revela uma enorme preocupação com as condições em que a criança se desenvolve e vive. Deste modo, acredita que a construção da autonomia da criança está relacionada com a dimensão de liberdade que lhe é proporcionada. Dada esta dimensão, nomeada por Emmi Pikler de *movimento livre*, à criança é dada a possibilidade de desenvolver o gosto pela *atividade autônoma* (Fochi, 2018).

Emmi Pikler demonstrou, através dos seus estudos, enquanto médica pediatra e pedagoga, que o desenvolvimento e exploração da motricidade pela criança é fundamental na fase inicial do seu desenvolvimento. Referiu também que o desenvolvimento da mobilidade do bebé, produz-se através de movimentos originados pela sua própria vontade - *atividade autônoma* - em articulação com o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (Weber, 2010).

O desenvolvimento do sentimento de competência - da conceção que a própria criança possui como ser competente - vai-se construindo através de três principais aspetos que se conjugam: através da mobilidade auto iniciada e das mudanças posturais produzidas pela mesma; pela exploração e interação com os espaços e materiais; e, por último, pela relação com o adulto, não como um agente que intervém e influencia diretamente a criança, mas sim como responsável pela criação de um ambiente favorável e seguro (Godall, 2016). Deste modo, é através da atividade autônoma que a criança, enquanto Ser ativo e participativo, se auto propõe a realizar uma determinada tarefa e a selecionar as melhores estratégias para a concretizar (Tardos, 2012).

Os materiais e o espaço devem ser organizados visando a criação de um ambiente seguro, onde predomine a liberdade e se possam produzir “atividades sensoriais, visando desenvolver os cinco sentidos, a coordenação motora, a atenção, a concentração e a criatividade, despertando prazer e aprendizagem” (Ferreira et al., 2021, p. 62).

Pikler define também a relação adulto-criança como fundamental, na medida em que a intervenção do educador deve objetivar o bem-estar da criança, “libertando-o não apenas de acidentes, mas de proibições ativas por parte do adulto, as quais inibiriam ou falseariam o seu movimento espontâneo para a ação e experimentação” (David & Appell, 2013, p. 57).

Assim, ao organizar o espaço educativo, o educador deve considerar um espaço amplo, como o centro da sala de atividades, para que as crianças se movimentem livremente, utilizem materiais e possam interagir socialmente, tal como preconizado por Post e Hohmann (2011). Um espaço de chão livre e descongestionado permite à criança gatinhar, balouçar, trepar, andar e correr, estando aberto à mudança, à medida que as crianças se desenvolvem fisicamente e a nível motor (Post & Hohmann, 2011).

De acordo com Cocito (2018), nos espaços educativos piklerianos são utilizados materiais exclusivamente de origem natural, como a madeira, sendo esta a principal estrutura dos equipamentos. O mobiliário possibilita a exploração de diferentes capacidades motoras, como subir, descer, gatinhar, rastejar e, ainda, permite a construção de alguns conceitos como alto/baixo, dentro/fora, subir/descer. Soares (2017, citado por Cocito, 2018, p.5), refere que estes objetos em madeira têm “a finalidade de estimular indiretamente a criança”, contribuindo para o desenvolvimento motor autónomo desta.

O material pedagógico mais célebre da abordagem Pikler-Lóczy, é o *Triângulo de Pikler*. Este reconhecimento deve-se ao impacto que este pode ter no desenvolvimento da criança, no âmbito da exploração autónoma e movimento livre, indo assim ao encontro dos princípios piklerianos (Ferreira et al., 2021). O Triângulo de Pikler assume uma estrutura triangular, com degraus, sendo possível adicionar elementos, como rede, corda, uma rampa de madeira, entre outros. O facto de ser dos materiais mais emblemáticos desta proposta verifica-se pela riqueza de aprendizagens sensoriomotoras que a criança pode vir a desenvolver, como a perceção e compreensão espacial.

O *Triângulo de Pikler* permite que as crianças sigam os seus instintos, ao treparem e se pendurarem de forma segura. Para além disto, permite que a criança desenvolva, autonomamente, habilidades como coordenação motora, força física, equilíbrio e agilidade, assim como a interação social ao comunicar de forma verbal ou não-verbal com os pares.

A intencionalidade dos materiais nesta proposta pedagógica não passa apenas pelo simples entretenimento das crianças, mas sim que estes proporcionem aprendizagens através da sua exploração (Fochi, 2018).

## **A ENVOLVÊNCIA DAS FAMÍLIAS EM CRECHE**

Segundo Portugal (1992), sabemos mais acerca dos indivíduos do que acerca dos variados ambientes onde as crianças vivem e o modo como estes diferentes contextos afetam o seu desenvolvimento. O ambiente que é considerado pertinente no processo de desenvolvimento da criança não se limita ao contexto imediato, mas às inter-relações entre os vários contextos (Portugal, 1992).

A ecologia do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner, implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre o sujeito ativo, em constante crescimento, e as características em constante transformação dos meios imediatos em que a criança vive (Portugal, 1992). Desta forma, este processo é influenciado pelas relações entre os contextos mais próximos e os contextos mais amplos que a criança integra, sendo caracterizado pela reciprocidade. Assim como o contexto influencia o desenvolvimento da criança, o potencial de desenvolvimento do contexto também depende das pessoas que o integram.

O estudo da ecologia do desenvolvimento tem particularmente importância para a educação, uma vez que se preocupa em criar uma sociedade mais responsiva e sensível às necessidades humanas. Assim, considera-se que uma prioridade das nossas intervenções ocupa investigações acerca das condições em que as crianças vivem e o modo como essas afetam o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, como tais condições poderiam ser alteradas no sentido de promover o potencial de desenvolvimento de cada uma (Portugal, 1992).

Deste modo, partindo da abordagem ecológica do desenvolvimento, podemos compreender que a qualidade das práticas de interação e parceria entre os vários contextos podem ser uma mais-valia no sucesso educativo da criança.

A educação em creche tem como missão proporcionar o acesso de todas as crianças aos recursos educativos disponíveis e, assim, promover desenvolvimentos e aprendizagens, o bem-estar da criança e a sua integração social positiva (Mata & Pedro, 2021). De modo a atingir este propósito educativo é necessário promover a participação e colaboração entre os profissionais da educação, a comunidade e as famílias para que os saberes individuais de cada um contribuam para o património pessoal de todas as partes (*Idem*).

Mata e Pedro (2021) revelam o impacto das práticas parentais na motivação das crianças na construção de valores e recursos educativos, assim como nos seus resultados. Os autores dão como exemplo o efeito desempenhado pelas práticas familiares de literacia na

aquisição e no gosto da criança pela aprendizagem da leitura e da escrita. Esta articulação contribui para aumentar a compreensão de como diferentes contextos influenciam o processo de desenvolvimento psicológico e cognitivo e, por conseguinte, contribuirá para rentabilizar as nossas intervenções no contexto (Mata & Pedro, 2021).

Ao encontro de Bronfenbrenner (Portugal, 1992), Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam que os modelos pedagógicos de carácter participativo, defendem a necessidade da continuidade mesossistémica entre os contextos que possuem o maior impacto no bem-estar e aprendizagem de crianças dos 0 aos 3 anos – a família e a creche.

A pedagogia de Reggio Emilia materializa a participação da comunidade integrando processos de democracia, responsabilidade coletiva, resolução de problemas e tomada de decisão que caracterizam os centros educativos Reggio Emilia (Lino, 2018). Assim, nesta pedagogia, o cerne do projeto educativo é o sistema de relações, em que o foco da educação está na criança, perspectivada na relação com a família, os pares, educadores e comunidade envolvente. De acordo com Lino (2018), a participação dos vários intervenientes no processo educativo é um sistema que fomenta a mediação cultural e contribui para o desenvolvimento do sentido de pertença para todos.

Goldschmied e Jackson (2006) acreditam que o centro educativo e as educadoras devem exercer um esforço consciente para criar uma ponte entre a creche e as famílias, ponte essa que permite que as informações e pessoas possam circular livremente, de forma a que haja congruência e continuidade para a criança entre ambos os contextos.

O estabelecimento de relações de confiança entre o educador e os familiares possibilita a ambos ter um melhor conhecimento da criança, das suas ações, interesses, competências, evolução e das suas fragilidades e, assim, permite construir estratégias educativas cooperantes e criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança (Post & Hohmann, 2011).

Para Post e Hohmann (2011), esta interação fomenta a confiança dos pais nas suas competências parentais, promove a competência do educador de modo a responder às necessidades e temperamento de cada criança, facilita a transição de casa para a creche e por fim, favorece o bem-estar das crianças, como resposta à relação estabelecida entre pais e educador.

No modelo pedagógico HighScope, as parcerias entre educadores e pais caracteriza-se pela confiança e respeito mútuo e inclui frequentes conversas sobre o crescimento e o

desenvolvimento das crianças (Post & Hohmann, 2011). Esta relação de confiança e cooperação promove a compreensão, tanto dos pais, como dos educadores, acerca de questões relacionadas com o desenvolvimento da criança, adotando o ponto de vista do outro e a apreciarem o trabalho de ambos os papéis. Goldschmied & Jackson (2006) corroboram, defendendo que o educador-referência deve ter disponibilidade para conversas formais e informais com os familiares, com o mesmo objetivo.

Também na abordagem pedagógica da Associação Criança, o envolvimento ativo das famílias nas aprendizagens das crianças constitui uma parte intrínseca da metodologia. Esta parceria é concessionada enquanto crescimento, na colaboração e participação ativa dos pais em atividades e projetos e pela educação dos mesmos, no sentido de maior compreensão dos processos de aprendizagem das crianças (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Para além da partilha de informações importantes, a promoção da participação em atividades e projetos passa, por exemplo, pelo contributo de materiais, histórias ou canções. Contudo, esta colaboração deve ser intencionalmente organizada pelo educador enquanto oportunidade de aprendizagem para crianças e pais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Da mesma forma, Post e Hohmann (2011), apresentam alguns aspetos a promover na interação pais-educadores, como praticar uma comunicação aberta, focar no potencial dos pais e utilizar uma abordagem de resolução de problemas.

Já Lino (2018), revela a importância da organização do espaço educativo e da documentação pedagógica, uma vez que dão visibilidade às atividades, aos processos de aprendizagem e à construção de conhecimentos, promovendo, deste modo, a comunicação com os pais. A documentação pedagógica possibilita partilhar com as famílias as experiências pedagógicas, os processos e realizações das crianças. O portefólio individual é um instrumento que integra a documentação pedagógica como produtos das crianças e fotografias do seu envolvimento em diferentes atividades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A natureza ideográfica do ambiente educativo com objetos de casa ou fotografias da família é também considerada, por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), potenciadora de um sentido de pertença e de desenvolvimento da identidade pessoal e social.

Goldschmied e Jackson (2006), propõe, ainda, de forma a servir a integração dos pais e promover aprendizagens significativas da criança, o livro vaivém, que circula regularmente entre família e a sala de atividades.

Dada a valorização da comunidade por Reggio Emilia, este modelo pedagógico enfatiza a importância do processo de adaptação inicial da criança a uma nova comunidade, privilegiando a comunicação e envolvimento dos pais, atribuindo-lhes o papel de participantes ativos nos processos do momento de transição (Lino, 2018).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2018), a primeira transição educativa é a de casa para a creche, sendo que este momento deve ser visto como uma oportunidade para o educador e os pais aprenderem em conjunto sobre a criança. A construção de uma relação de confiança entre os adultos é uma mais-valia no processo de transição, servindo o bem-estar da criança, através da colaboração e do diálogo. Sendo assim, compreender os pais é uma forma de solidariedade para com a criança. Posto isto, a Pedagogia-em-Participação promove a observação e diálogo acerca da pedagogia no quotidiano, além de “procurar a compreensão humana intersubjetiva na relação com a família” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.35). Esta compreensão proporciona aos educadores e aos pais desenvolver relações de empatia, evidenciando a criança e as atividades e projetos na qual a família também colabora.

O período de adaptação não é sensível apenas para o bebé, mas também para os pais, tornando o processo de estabelecer relações e promover a voz todas as famílias delicado e continuado, que requer disponibilidade de parte a parte (Oliveira-Formosinho, 2018).

Posto isto, existem variados benefícios em promover o envolvimento sucessivo com as famílias, como fortalecer a confiança e o respeito e desenvolver a capacidade de cuidar e educar as crianças em ambos os contextos (Post & Hohmann, 2011). Por conseguinte, ao presenciar a relação de parceria e confiança entre os pais e o educador, a criança reflete a sua descontração em relação aos adultos e o seu bem-estar, já que se sente confiante para afirmar as suas características próprias de forma consistente e segura.

Assim, a qualidade das experiências e aprendizagens da criança dependem também da relação entre o educador-referência e os pais. É necessário clarificar que a creche é um serviço projetado para cuidar e servir a educação das crianças e não apenas como um serviço compensatório de cuidados, como é, há muito tempo, visto. Assim, o sistema do educador de referência representa um papel fundamental na criação e desenvolvimento de relações positivas de trabalho com os pais (Goldschmied & Jackson, 2006).

### 1.3 ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo encontra-se organizado em quatro subtópicos: primeiramente serão consideradas as áreas de conteúdo presentes no documento legal, OCEPE, que orientaram a ação durante a PES em educação pré-escolar; de seguida é apresentada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma das ações predominantes durante o estágio em EPE, que será analisada no capítulo III deste documento; o 3º subtópico diz respeito à importância do espaço exterior na educação de infância, tendo sido um motivo de importantes reflexões e que originou o projeto realizado pelo grupo de crianças durante a PES; por fim será abordada a relevância da utilização de recursos tecnológicos na EPE, fundamentando a última ação que será apresentada neste documento, no capítulo III.

#### **AS ÁREAS DE CONTEÚDO**

As OCEPE baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e apoiam os educadores na construção e gestão do currículo na EPE, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo (Silva et al., 2016).

As áreas de conteúdo, estabelecidas pelas OCEPE, explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas, remetendo para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância: A Área de Formação Pessoal e Social, que está presente em todo o trabalho educativo, incidindo no desenvolvimento de atitudes e valores, que contribuem para o desenvolvimento autónoma das crianças e para que se tornarem cidadãos conscientes e solidários; a Área de Expressão e Comunicação, que compreende as várias formas de linguagem, pelas quais a criança interage com os outros e dá sentido ao mundo que a rodeia; e a Área do Conhecimento do Mundo promove o processo de questionamento e de procura organizada do saber, contribuindo para a sensibilização das diversas ciências, de modo articulado (Silva et al., 2016).

As orientações propostas por este documento, tanto ao nível das áreas de conteúdo, como dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, da intencionalidade educativa, da organização do ambiente educativo e da continuidade educativa, acompanham todo o percurso da PES, contribuindo para uma prática reflexiva, intencional e significativa.

## A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

*qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças*

(Bruner, 1960, citado por Marques, 2002, p.2)

Katz e Chard (1997) definem o projeto enquanto o estudo em profundidade de um determinado tema, realizado por uma ou mais crianças. O trabalho de projeto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da natureza do tópico e da idade das crianças que estão envolvidas no seu desenvolvimento. Para que a situação se torne educativa é necessário que ocorra uma situação que contenha uma problematidade que desperte a curiosidade e o interesse das crianças (Gambôa, 2011).

A MTP contribui para que a criança se reconheça enquanto ator na construção da sua própria aprendizagem, já que nesta abordagem, as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso, a ter controlo sob as atividades a desenvolver e a seleccionar tarefas, sendo elas próprias a orientar o percurso do projeto, tornando-se conscientemente ativos na sua própria aprendizagem (Katz e Chard, 1997).

Independentemente dos modelos curriculares adotados pela instituição educativa, a abordagem à MTP, numa sala de atividades, poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento, para além de contribuir para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais e físicas (Katz e Chard, 1997). O trabalho de projeto promove, ainda, o desenvolvimento do intelecto da criança, impulsionando saberes, competências, sensibilidade estética, emocional, moral e social (Katz e Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2011). Ademais, esta abordagem permite desenvolver várias competências que vão ao encontro das áreas de conteúdo promovidas pelas OCEPE (Silva et al., 2016), de modo contextualizado e curricularmente integrada.

A MTP, dado o seu carácter colaborativo, potencia a atuação na ZDP (Vygotsky, 1978) por parte do educador, assim como de todas as crianças, pois é capaz de produzir uma ação mútua emergente, sendo considerado por Vasconcelos et al. (2011) um “andaime”. O trabalho de projeto proporciona variadas oportunidades de desenvolver o sentido de pertença a uma

comunidade, para que floresça um sentido de cooperação e contribuição na vida do grupo (Katz e Chard, 1997).

Segundo Vasconcelos et al. (2011), o desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças discutem sobre coisas que sejam importantes para elas. Neste sentido, o trabalho de projeto revela uma metodologia de trabalho ativa e construtivista, implicando a criança em processos de investigação (Katz e Chard, 1997).

Vasconcelos et al. (2011) indica 4 etapas no desenvolvimento de um trabalho de projeto:

A fase I, intitulada de *definição do problema*, refere-se à formulação do problema. Neste momento, definem-se as questões a investigar e as dificuldades a resolver, partilham-se os conhecimentos já existentes relativamente ao tema e as crianças desenham e esquematizam. Parte-se então de “o que sabemos” e realiza-se uma “teia inicial” (Vasconcelos et al., 2011).

Na fase II, *planificação e desenvolvimento do trabalho*, realiza-se uma previsão do possível desenvolvimento do projeto, estipulando metas específicas. Podem-se elaborar mapas concetuais ou teias para definir e organizar “o que vamos fazer” e “como vamos fazer”, dividem-se tarefas e podem realizam-se questionários (Vasconcelos et al., 2011).

Já na fase III, *a execução*, as crianças iniciam o processo de pesquisa e investigação, registam a informação, aprofundam a informação obtida e constroem materiais ou objetos. Durante este processo, são realizados pontos de situação, partilhas e avaliações para reorganizar e planificar o que se sucede (Vasconcelos et al., 2011).

Por fim, na fase IV, *a divulgação / avaliação*, expõe-se uma sistematização visual do trabalho, partilhando com a comunidade o projeto desenvolvido, tornando-o útil aos outros (Vasconcelos et al., 2011), sendo que “uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto, como dizem os educadores de Reggio Emilia” (Edwards et al. 1999, citado por Vasconcelos et al., 2011, p. 17).

Ressalva-se a importância da documentação pedagógica na fase da avaliação, permitindo recolher evidências do processo de desenvolvimento e o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Para além disso, elaboram-se narrativas nas quais os processos individuais das crianças são representados com trabalhos realizados, que

demonstram informação sobre o desempenho e a evolução da criança ou o seu contributo específico para o projeto (Vasconcelos et al., 2011).

Relativamente ao papel do educador, a abordagem da MTP, enfatiza o adulto enquanto impulsionador de interações com pessoas, objetos e com o ambiente. O educador pode ainda sugerir ou dar opções, já que algumas crianças necessitam ainda de alguma orientação para desenvolver ações. Assim, devemos garantir o acesso a diversos materiais e equipamentos, devidamente organizados para que possam ser utilizados facilmente pelas crianças (Katz e Chard, 1997).

### **O ESPAÇO EXTERIOR: UM LUGAR PARA BRINCAR E APRENDER**

Horn e Barbosa (2022) consideram o espaço exterior transversal à sala de atividades, sendo uma extensão da mesma, contrapondo o pensamento enraizado, por parte de muitos profissionais da educação, que têm uma conceção do espaço da sala de atividades interior como espaço de aprendizagens significativas e o espaço exterior como local para libertar energia. O facto de o espaço exterior ser frequentemente negligenciado em muitas instituições reflete uma qualidade pedagógica limitada e restrita (Araújo, 2018). Neto (2007) indica, ainda, algumas consequências derivadas da escassez de tempo de qualidade no exterior, como a redução da autonomia da criança, que leva a implicações no desenvolvimento motor, emocional e social da criança.

De acordo com Araújo (2013), é essencial para as crianças viver uma diversidade de experiências através do acesso a espaços plurais, sendo necessária a liberdade de exploração autónoma de espaços diversos, para desenvolverem o sentimento de pertença a uma comunidade.

A Pedagogia-em-Participação e a perspetiva de Reggio Emilia salientam o contributo do espaço exterior na abertura à cultura (Araújo, 2013; Lino, 2013), sendo que a relação intrínseca com espaços exteriores potencia o desenvolvimento de identidades culturais, já que a criança se torna progressivamente mais participativa no mundo cultural envolvente (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Neste seguimento, a Pedagogia-em-Participação considera fundamental que o ambiente educativo carregue inúmeras oportunidades “que reflitam consciência, respeito e responsividade pedagógica a várias representações da diversidade cultural” (Araújo, 2013, p. 40).

Para Neto (2007), o brincar no exterior proporciona inúmeras competências. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, Lino (2013) afirma que ao explorar e brincar no exterior, as crianças deparam-se com desafios, promovendo a sua capacidade de resolução de problemas e desenvolvem o pensamento criativo; ao nível do desenvolvimento social, a exploração de um espaço natural promove a cooperação entre pares, construindo-se assim um ambiente de diálogo e respeito pelo outro (Post & Hohmann, 2011). Hohmann e Weikart (1997) apresentam, ainda, benefícios para as crianças que demonstram ser mais introvertidas, uma vez que demonstram frequentemente ficar mais descontraídas quando no exterior; relativamente ao desenvolvimento do conhecimento e da linguagem, Bilton (2010) afirma que esta é promovida através de situações vivenciadas em espaços naturais, uma vez que a possibilidade de as crianças expandirem o seu conhecimento acerca do mundo está mais próximo, adquirindo aprendizagens com base na experiência; por fim, no que diz respeito ao domínio emocional, brincar no exterior contribui para a redução de ansiedade, stresse e agressividade, já que que o exterior proporciona sentimentos de tranquilidade, liberdade e bem-estar, promovendo a confiança e a autoestima da criança (Bento, 2015).

Goldschmied e Jackson (2006), remetem para a importância ao nível do desenvolvimento sensorial que a natureza e os seus componentes comportam, ao facilitar o contacto com diferentes cores, aromas, texturas e sons. A pedagoga Elinor Goldschmied considera, assim, a importância dos vários elementos naturais na educação e desenvolvimento das crianças, uma vez que permitem que estas criem uma relação saudável com a natureza, realizando experiências e fazendo descobertas, como os seus elementos: água, vento, terra, areia, barro, fogo, etc. (Goldschmied & Jackson, 2006). A autora propõe, ainda, que a criança se deve sentir inserida nas rotinas relativas ao espaço exterior como, plantar, cuidar das plantas e contribuir para a manutenção do espaço. Deste modo, ao fomentar o contacto da criança com o mundo natural e a sensibilizar e envolver a criança em temas como o cultivo, o cuidado e aprendizagem sobre os seres vivos e o respeito pelos animais, para além de envolver a criança numa aprendizagem participativa, esta está presente numa educação para a sustentabilidade (Goldschmied & Jackson, 2006).

Nas instituições Reggio Emilia, o espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e projetos que se realizam no espaço interior (Lino, 2013). A preocupação estética em Reggio Emilia, é transversal na organização de ambos os espaços interior e exterior, sendo convidativo, e acima

de tudo, adaptado às idades e aos vários estádios de desenvolvimento das crianças, oferecendo oportunidades de fomentar o desenvolvimento cognitivo e social (Lino, 2013)

Horn e Barbosa (2022), defendem que o espaço exterior ideal inclui tanto espaços para movimento como de repouso, seguros, mas que promovam a aventura e exploração, que possibilitem tanto a imitação como a criatividade, fomentem a imaginação, mas que permitam o contacto com a realidade, locais de privacidade e socialização, e, por fim, áreas com diferentes materiais naturais e com variedade de solos.

Sendo o papel do educador proporcionar intencionalmente um ambiente em que o ímpeto exploratório da criança gera aprendizagem e significado, este deve criar as condições pedagógicas necessárias para a exploração do espaço natural, como o acesso incondicionado entre o interior e o exterior, a promoção da exploração direta de materiais naturais e a criação de oportunidades para o envolvimento das crianças em projetos, com um foco específico em elementos naturais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

### **A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS**

Segundo Silva et al. (2016), nos tempos atuais, as crianças têm acesso, através dos media e das tecnologias digitais (TD), a realidades distantes, de que, gradualmente, se vão apropriando, apresentando um novo espaço de exploração para a criança, oferecendo atividades desafiadoras que respondem à sua curiosidade intrínseca (Hatzigianni & Margetts, 2012).

Embora a orientação de um adulto muitas vezes seja necessária para obter o máximo de ganhos através da utilização das TD (Kalas 2010), quando estas são utilizadas no brincar das crianças, na sala de atividades, podem ser um catalisador para a interação social (Clements & Sarama 2003), “facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (Silva et al., 2016, p. 11). Proporciona, de igual modo, outras competências, tais como, “fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (Silva et al., 2016, p. 11), que são transversais a todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, “constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, *aprenda a aprender*” (Silva et al., 2016, p. 11).

Da mesma forma, a utilização de meios tecnológicos poderá ser um suporte importante na abordagem ao subdomínio da Música, já que permite o “contacto das crianças

com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas” (Silva et al., 2016, p.56) permitindo alargar a “cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música” (Silva et al., 2016, p.56).

Deste modo, o acesso a recursos informáticos, na educação de infância, é um “meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc” (p.93). Assim, os meios tecnológicos, possibilitam aprendizagens no âmbito do conhecimento do mundo, nas artes, na linguagem e na matemática, podendo ainda contribuir para o desenvolvimento das crianças noutras áreas, como a cognitiva, social e emocional (Brito et al., 2021).

De seguida, no capítulo II, são caracterizadas as instituições cooperantes onde foram realizadas as PES em creche e EPE, bem como se reflete acerca das dimensões dos seus ambientes educativos. O próximo capítulo contempla, ainda, a apresentação da MIA, como uma metodologia crítica e reflexiva essencial para a melhoria das práticas dos educadores de infância.

## **CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Ao longo do presente capítulo serão caracterizados os contextos educativos onde foram realizadas as PES, em ambas as valências, creche e EPE, assim como a metodologia de investigação, aliada a todo o percurso formativo.

Primeiramente será caracterizada a instituição cooperante e o ambiente educativo das valências de Creche e de EPE, respetivamente, onde foram realizadas inúmeras aprendizagens ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância. Posteriormente será apresentada e analisada a MIA, que acompanhou os processos educativos e formativos no desenvolvimento da PES, já que contribuiu para uma prática educativa reflexiva e de qualidade.

### **2.1 CONTEXTO DE CRECHE**

Como referido, neste subcapítulo será descrita a caracterização, tanto da instituição cooperante no âmbito de creche, como a caracterização do ambiente educativo do contexto em questão.

#### **2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

*Acreditamos que os centros de educação infantil devem proporcionar a bebés e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apõem um jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador. Também acreditamos que as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes.*

(Louis Torelli & Charles Durrett, 1998, citado por Post & Hohmann, 2011)

A Instituição na qual foi realizada a PES em Creche foi um JI de carácter particular, situado na cidade da Maia, na freguesia de Vermoim. Apesar de estar inserido numa grande cidade, a zona onde se situa a instituição incorpora uma comunidade unida e disponível. A instituição encontra-se dividida em duas valências, creche e JI, tendo capacidade para 120 crianças. Os grupos são divididos por idades em diferentes salas pedagógicas.

Relativamente às instalações, logo na entrada da instituição educativa, o *hall* de entrada é um espaço acolhedor, com informação exposta relativa à instituição, muitas

fotografias de atividades realizadas pelas crianças, decorações agradáveis e bancos acolchoados para os pais esperarem os filhos, assim como defende a metodologia HighScope, “quando o espaço o permite, a existência de um local definido para pais e outros membros da família acolherem e mimarem as crianças quando elas entram ou saem ajuda as famílias a sentirem-se unidas e próximas do pessoal do centro que pensou neste espaço agradável” (Post & Hohmann, 2011, p.111).

No rés-do-chão, estão situadas as salas dos 4 e 5 anos, a cozinha, um escritório, uma arrecadação e o refeitório, que é um espaço polivalente, que, quando retiradas as mesas e cadeiras, torna-se um espaço amplo para outras atividades.

No primeiro andar, são as salas de 1, 2 e 3 anos. A sala de 2 anos tem acesso direto a um parque exterior, disponível também para a sala de 1 ano. Este espaço possui um solo de borracha e vários brinquedos como triciclos, um escorrega, uma casinha, bolas, etc. Segundo Post e Hohmann (2011), “bebés e crianças precisam todos os dias de brincar no exterior, onde as oportunidades de exploração sensoriomotoras são infinitas” (p.106) mas, infelizmente, a sala de 1 ano não tem acesso direto ao exterior e, apesar de utilizar o pátio da sala de 2 anos, nem sempre foi o mais benéfico, já que destabilizava a dinâmica do grupo quando as crianças de 1 ano atravessavam a sua sala para aceder ao exterior.

O espaço exterior da instituição circula o edifício, dando às salas dos 4 e 5 anos, assim como ao refeitório, acesso direto ao exterior. No parque inferior, o chão é revestido a cimento, mas com muitos materiais para serem explorados, tanto estruturados, como não-estruturados. É de admirar que, para além dos típicos materiais de parque infantil, como a casinha, os triciclos e escorrega, exista pneus, caixas grandes de madeira e outras estruturas de madeira para as crianças treparem, que fomentaram a criatividade e imaginação das mesmas. Na lateral existe um bebedouro junto ao jardim. No fundo do parque inferior existe uma casa de banho para as crianças, uma lavandaria e uma sala de arrumos onde são guardados os materiais de ginástica.

O parque do piso superior, tem um jardim com relva, árvores, mangueiras, uma cozinha de lama e um espaço onde foi cultivada uma horta, integrando os pais no projeto *semear é acarinhar*. Este espaço tem ainda um parque com um grande escorrega, baloiços, um grande trampolim, e equipamentos fixos, como xilofones de metal. Este local foi ideal para a realização de várias atividades com a sala de 1 ano. As crianças brincaram, andaram descalças,

sujaram-se, molharam-se, realizaram explorações sensoriomotoras e desenvolveram relações sociais.

No que diz respeito ao Projeto Educativo, a equipa educativa da instituição recorre essencialmente ao modelo pedagógico de HighScope para sustentar as suas práticas pedagógicas, utilizando ainda a MTP para promover o desenvolvimento de aprendizagens e competências holísticas na EPE. A instituição cooperante acredita numa pedagogia sustentada nas relações, assim sendo, tem como objetivos, o cuidado em fomentar a participação da família no processo educativo dos filhos; promover o contacto e partilha de informação com os diferentes recursos do meio envolvente; ser promotora de um espaço potenciador de experiências lúdicas, culturais e sociais para os vários agentes educativos; fomentar o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base nas suas experiências, promovendo uma educação visando os valores e cidadania; e ainda, promover experiências e a criação de laços de proximidade com a comunidade envolvente (Projeto Educativo da Instituição da creche, 2022/2025).

### 2.1.2 O AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA

Este subcapítulo aborda o ambiente educativo do contexto de creche, caracterizando as suas dimensões educativas: a caracterização do grupo, a organização do tempo, do espaço e dos materiais e as relações entre os diferentes intervenientes.

As crianças com quem a mestranda teve o privilégio de aprender e de desenvolver a sua prática, durante a PES em Creche, foram crianças da sala de 1 ano. O grupo é constituído por 12 crianças, com idades entre o 1 e os 2 anos. Ao chegar ao contexto, apenas duas crianças tinham já celebrado 2 anos, contudo, durante os 3 meses que foram passados na sala, foi possível presenciar o aniversário de mais cinco crianças. Todas já tinham adquirido a marcha exceto uma, que alcançou essa meta durante o período de estágio supervisionado.

Apesar das idades próximas presentes no grupo, foi notória a heterogeneidade a nível desenvolvimental, contudo, todas as crianças acompanhavam bem o grupo e a dinâmica de interações entre todos foi um fator enriquecedor no processo educativo. Foi possível observar inúmeras vezes as crianças mais velhas a ajudar as mais novas, tentando colocar-lhes o babete, ajudá-las a comer, motivá-las a bater palmas, dar-lhes a mão no momento de transição, etc. Isto foi muito evidente especialmente com a N., a criança mais nova da sala. Todas as crianças tinham uma atenção especial com a menina e procuravam-na muito para a acarinhar. Estes

momentos de ZDP, potencializaram constantes momentos de aprendizagem e espírito de entreajuda, sendo que as crianças eram mediadoras de aprendizagens entre si (Oers, 2007).

Apesar da pequena diferença de idades, a prática educativa teve como base a diferenciação pedagógica, considerando as características individuais de cada criança, os ritmos e níveis de aprendizagem e de desenvolvimento (Silva et al., 2016).

O grupo caracteriza-se por ser extremamente curioso. Todos adoram conhecer novos objetos, materiais, histórias e pessoas, explorar diferentes texturas, cheiros e sabores e aprender sobre temas desconhecidos, contribuindo assim para uma grande envolvimento em todas as experiências propostas.

A maior parte das crianças são muito sociáveis e procuram a companhia dos amigos e dos adultos para brincar, envolvendo-se frequentemente em experiências-chave relativas às relações pessoais, como *estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares e desenvolver jogo social* (Post & Hohmann, 2011).

O grupo define-se também pela sua expressividade, sendo que têm facilidade em expressar iniciativa e demonstrar as suas emoções e sentimentos, características que facilitaram o processo de conhecer as crianças e de as compreender.

Foi possível presenciar o desenvolvimento da comunicação oral em todas as crianças do grupo, sendo que as crianças que já tinham 2 anos tinham um vocabulário mais extenso do que as crianças que ainda tinham 1 ano, que demonstravam mais dificuldade em exprimirem-se oralmente.

O grupo mostrou ter um grande sentido de si próprio, demonstrando ter autonomia em diversas tarefas e procurando *fazer coisas por si próprios* (Post & Hohmann, 2011), por exemplo comer autonomamente, iniciar o desfralde, realizar atividades sem a intervenção do adulto e tirar a sua roupa.

Como é comum nesta faixa etária, existiram alguns conflitos interpessoais, no que toca a partilha. Contudo, as crianças demonstravam sentido de empatia, mostrando *preocupação pelos sentimentos dos outros* (Post & Hohmann, 2011), quando viam o par chorar ou quando percebiam que tinham magoado alguém depois de uma disputa. Este traço facilitou a gestão de conflitos.

Ao iniciar a PES, o par pedagógico observou a ausência do interesse por livros presente no grupo. Porém, com o contributo da díade na envolvimento do grupo com a leitura, no decorrer do período da PES, foi observado que todas as crianças desenvolveram um enorme

interesse e gosto pela leitura de histórias. Até o menino com mais dificuldade em se manter envolvido nas atividades começou a demonstrar muito prazer pela leitura e dramatização de histórias. No final da PES, a diáde teve a oportunidade de presenciar o grupo envolver-se nas experiências chave, *explorar livros de imagens e apreciar histórias e lengalengas* (Post & Hohmann, 2011).

São crianças doces, divertidas, envolventes e com muita vontade de aprender e de mostrarem as suas conquistas a quem lhes é mais próximo.

A estabilidade da rotina diária da sala, em sintonia com a sua flexibilidade, assumiu uma enorme importância no quotidiano do grupo, já que assegurou segurança e autoconfiança às crianças. Um aspeto fundamental da abordagem de Emmi Pikler é a rotina compreendida, uma vez que ao saber o que se vai passar em seguida e ao sentir-se envolvida, a criança sente-se incluída e segura no seu desenvolvimento (David & Appell, 2013).

Este ponto teve especial evidência através da observação de G., uma criança que reagia particularmente mal com a alteração de pequenos momentos na sua rotina. Ressalva-se exemplos como, a entrada de adultos desconhecidos na sala, incluindo as educadoras estagiárias, durante a primeira semana de PES, assim como as visitas ao exterior da instituição, em que a criança demonstrava um enorme desconforto, chorando e procurando o apoio de um adulto de referência.

O tempo diário na sala de 1 ano estava organizada da seguinte forma: depois da chegada de todas as crianças à sala, estas tomavam o reforço da manhã (fruta) e de seguida reuniam-se no tapete para cantar a canção dos Bons-dias e dar início às atividades lúdico-pedagógicas. Após a realização das atividades propostas pelo adulto ou de *atividade autónoma* (Tardos, 2012), as crianças realizavam um momento de transição, em que, habitualmente, consistia na leitura de uma história escolhida pelas crianças, enquanto a auxiliar de ação educativa preparava a sala para a sesta. Este momento de transição foi proposto pelo par pedagógico e bem acolhido pela educadora cooperante e pelo grupo, pois foi observada uma necessidade por parte das crianças em ter um momento de transição mais suave, já que as crianças estavam restringidas a um pequeno espaço da sala para a colocação das camas, resultando em conflitos, desconforto e aborrecimento. Em seguida, as crianças desciam para o refeitório, onde almoçavam e à medida que acabavam de comer, tinham *tempo de exterior* (Post & Hohmann, 2011) antes de subir novamente para a sala para realizar os momentos de *cuidado e atenção pessoal* (David & Appell, 2013). Depois da sesta, eram novamente realizados

os *momentos de cuidado e atenção pessoal* antes do lanche. Por fim, as crianças brincavam no momento de *atividade autônoma* antes da *despedida* (Post & Hohmann, 2011).

Respectivamente ao espaço educativo, a sala de 1 ano, apesar de respeitar os parâmetros legais (7º artigo, Portaria n.º 262/2011, 31 de agosto), tem dimensões pequenas, contudo, está devidamente organizada visando o desenvolvimento das crianças. O mobiliário e brinquedos estão dispostos de forma a proporcionar o maior espaço de chão livre possível, já que este deve estar descongestionado para permitir que a criança realize movimentos livres, gatinhe e ande (Post & Hohmann, 2011). Ainda seguindo as orientações de Post e Hohmann (2011), na sala existe estantes baixas, almofadas grandes, tapetes e os materiais destinados às crianças estão ao seu dispor, em prateleiras à sua medida. Apesar do modelo pedagógico HighScope defender que “os equipamentos deveram ser estáveis e suficientemente firmes para aguentarem com bebês que se mexem muito e que se agarram a eles para se levantarem” (Post & Hohmann, 2011, p.109), na sala de 1 ano as estantes têm rodas, de modo a facilitar a flexibilidade do espaço, uma vez que a sala é pequena, como já referido.

O espaço está equipado com armários e uma banca de água, tem chão revestido a linóleo e possui janelas no correr de uma das paredes, que concede uma quantidade generosa de luz natural à sala, que contribui para o bem-estar das crianças. “Os bebês são particularmente sensíveis à luz. Ao mesmo tempo que precisam de luz para ver, também se sentem menos rabugentos e mais confortáveis em espaços iluminados por luz suave e natural” (Post & Hohmann, 2011, p.108). A sala está também equipada com sistema de som. Possui uma casa de banho com ventilação que tem duas sanitas e dois lavatórios, adequados ao tamanho das crianças, uma banca de mudas, uma base de chuveiro e uma sanita para higiene dos baciões (Projeto Educativo da Instituição da Creche, 2022-2025).

Quanto às paredes da sala, nestas foram expostas atividades e projetos realizados pelas crianças e pelas respetivas famílias. Estavam também expostas fotografias das crianças com as suas famílias, algo que o grupo gostava muito de observar e mostrar aos adultos da sala. Contudo, as fotografias estavam expostas muito acima, dificultando a visibilidade e interação das crianças com as mesmas. Segundo Post e Hohmann (2011), “as fotografias devem ser colocadas ao alcance das crianças, utilizando velcro, fita adesiva reutilizável ou almofadada, de forma que elas possam vê-las e tocá-las” (p.108). Ao observar o prazer e interesse das crianças pelas fotografias das suas famílias, o par pedagógico desafiou os pais a

colaborar na realização de um álbum sensorial intitulado, “As pessoas do meu coração”, que resultou num livro que as crianças puderam explorar e partilhar com os outros.

No que diz respeito aos materiais, o grupo tinha acesso a uma grande variedade de objetos. Existiam materiais de expressão plástica convencionais, como trinchas e pinceis, assim como não-convencionais, como escovas de dentes, rolos e esponjas. A sala possuía uma cama de bonecas grande com algumas bonecas e peluches. Para atividades de construção havia blocos grandes de silicone. O espaço estava, ainda, equipado com livros adequados à idade para a exploração das crianças, carros e animais de plástico, puzzles e ainda alguns materiais naturais como folhas, bolotas e paus. Durante o período de observação, a diáde verificou a necessidade do *movimento livre* (Tardos, 2011) e do desenvolvimento da motricidade grossa, em algumas crianças. Assim, foi construído um Triângulo de Pikler, reconhecido devido à importância que este pode ter no âmbito da exploração autónoma e movimento livre, ao encontro dos princípios piklerianos (Ferreira et al., 2021). O novo material da sala foi acolhido com entusiasmo pelo grupo e conseqüentemente foi possível observar progressivamente o desenvolvimento das crianças a nível motor, com a utilização do triângulo.

É, ainda, de ressaltar que na sala referente, a educadora cooperante não se regia apenas por um modelo pedagógico, mas sim por um conjunto de características de diferentes modelos com as quais se identificava. Em destaque era notório o contributo do modelo de HighScope, com a presença de particularidades das pedagogas, Emmi Pikler e Elinor Goldschmied.

## 2.2 CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em conformidade com o anterior, este subcapítulo aborda a caracterização da instituição cooperante em valência de EPE, assim como o ambiente educativo da sala onde foi realizado o estágio curricular supervisionado.

### 2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O estabelecimento educativo onde foi realizada a PES em EPE está situada na cidade da Maia, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos.

A instituição referente, dispõe de 6 salas de atividades, divididas em duas respostas educativas - creche e EPE. Todas as salas, à exceção do berçário, têm acesso direto ao exterior, sendo que as salas de EPE usufruem de um pátio comum, pavimentado a granito, onde

partilham o recreio. Ainda como espaço exterior, o estabelecimento educativo usufrui de um grande espaço natural, ao ar-livre, pertencente à Câmara Municipal da cidade, sendo por isso um espaço público. Por esta razão, as idas a esses espaços são condicionadas pela passagem de carros, pessoas desconhecidas e encostas altas. Assim sendo, as crianças têm de ser constantemente acompanhadas e supervisionadas por mais que um adulto nestas áreas.

Relativamente ao espaço físico, no piso térreo da instituição está inserida a secretaria; as salas de atividades, todas com acesso a um único corredor iluminado com luz natural devido à claraboia que possui; uma sala polivalente; várias casas de banho; refeitório; e cozinha. Este piso é revestido com tijoleira e soalho, e detém a ligação às restantes salas do edifício, incluindo o centro de dia.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição da EPE (2022/2023), o projeto pedagógico baseia-se na promoção da educação, tendo como referência os quatro pilares basilares do conhecimento - aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos. A instituição cooperante estabelece variadas parcerias, tendo por base estes princípios. Parcerias com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no âmbito dos estágios profissionalizantes; com o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico, para apoiar a transição das crianças do EPE para o primeiro ciclo do ensino básico; Biblioteca Itinerante, promovido pela Biblioteca Municipal DR. José Vieira de Carvalho; Saúde Escolar, com atividades de educação física, extensão da Câmara Municipal da cidade; Associação de Musica Artes e Espetáculos - AMARE, com atividades extracurriculares no âmbito de expressão musical; e ainda, o contacto próximo com o Centro de Dia.

A Instituição cooperante tem perspetivas pedagógicas e metodológicas para a ação pedagógica, fundamentadas nos modelos curriculares de HighScope, Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia e Elinor Goldschmied. Sendo que, alguns dos seus princípios e valores orientadores de ação essenciais passam pela construção da identidade pessoal e social, o respeito e a valorização da diversidade e a inclusão e participação das famílias e da comunidade no quotidiano do JI (Projeto Educativo da Instituição da EPE, 2022/2023).

Como forma de estabelecer e fortificar as relações com os intervenientes do processo educativo, a instituição cooperante concebeu algumas estratégias. Estas passam pela criação de um momento em que um familiar realiza uma atividade na instituição; T.P.C (Tempo Para Crescer), que consiste numa proposta de atividade para a criança realizar em casa juntamente com a sua família; jornal de parede, um espaço de divulgação de atividades e projetos; a

utilização da plataforma digital, *WhatsApp*, para a troca eficaz e rápida de mensagens, fotografias e vídeos; exposições temáticas; e as festas alusivas ao natal e final de ano (Projeto Educativo da Instituição da EPE, 2022/2023).

Outras estratégias de viabilização do projeto pedagógico nas salas de EPE são a Hora do Conto, o intercâmbio com utentes de centro de dia, o projeto Biblioteca em Casa e o intercâmbio entre salas.

### 2.2.2 O AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA

Durante este subcapítulo será abordado o ambiente educativo do contexto de EPE, caracterizando as dimensões educativas: a caracterização do grupo, a organização do tempo pedagógico, a organização do espaço e dos materiais, e ainda a caracterização das relações entre os diferentes intervenientes.

A PES em EPE foi desenvolvida numa sala de 3 anos, com um grupo composto por 21 crianças com idades entre os 2 e os 3 anos. Foi clara a heterogeneidade do grupo quanto ao ritmo e nível de desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo.

Ainda, uma das crianças era de nacionalidade ucraniana, contudo a língua não apresentou ser um entrave condicional na comunicação da criança com os adultos da sala ou pares, já que existem outros meios de comunicação, como a expressão corporal e facial. Segundo Silva et al. (2016), a aquisição de uma segunda língua, nesta faixa-etária, ocorre espontaneamente uma vez facilitados os contextos comunicacionais adequados.

Após o período de adaptação, a criança participava na vida do grupo, sendo que a diversidade foi encarada como um meio para enriquecer as oportunidades de aprendizagem do grupo, assim como defendem as OCEPE (Silva et al., 2016). Para além da criança de nacionalidade ucraniana, o grupo tinha uma criança de nacionalidade brasileira, que também contribuiu para a diversidade cultural da sala.

Posto isto, importa salientar a importância e a relevância que teve a prática educativa baseada na diferenciação pedagógica. Foi necessário realizar adaptações para ir ao encontro das necessidades de cada criança, para que todas tivessem acesso a atividades e aprendizagens significativas para elas (Silva et al., 2016).

A Comunicação e Linguagem Oral (Silva et al., 2016) demonstrou ser uma dificuldade para várias crianças, sendo que três tinham o vocabulário muito reduzido e não eram capazes de elaborar frases, encontrando-se num período linguístico em que predominava o “eu” e

“mãe”. Algumas crianças do grupo, contudo, revelaram um desenvolvimento significativo ao nível lexical e do vocabulário, sendo capazes de utilizar termos assimilados corretamente, de acordo com situações adequadas. Para além disso, utilizavam, progressivamente, frases mais complexas que apresentavam sequências de acontecimentos, sendo capazes de narrar situações ocorridas em contexto educacional e familiar.

Foi também notória a dificuldade na adaptação ao contexto diário de algumas crianças do grupo, como apropriar-se da rotina diária, realizar escolhas e tomar decisões em momentos de atividade espontânea, em manifestar os seus gostos e preferências, assim como fragilidades na autorregulação.

Para além disto, as situações de conflito foram uma problemática em trabalho constante, já que o grupo demonstrava muita dificuldade em resolver autonomamente situações de conflito entre pares. Isto deve-se essencialmente ao facto de as crianças serem centradas em si próprias, nos seus interesses e vontades, algo característico nesta faixa etária, em que as crianças ainda têm dificuldade em se colocarem no ponto de vista de outra pessoa (Hohmann & Weikart, 1997).

As crianças da sala de 3 anos demonstraram sentido de si próprio (Hohmann & Weikart, 1997), com vontade de desenvolver a sua autonomia, manifestaram curiosidade e predisposição para aprender coisas novas e, também, revelaram sentido de responsabilidade.

É fundamental destacar o papel do espaço exterior no bem-estar do grupo, já que as crianças sempre demonstraram uma necessidade, interesse, disposição e desejo de explorar o desconhecido, num ambiente ao ar-livre com o sustento de materiais naturais.

Ainda, como interesses do grupo destaca-se a exploração sensorial e manipulação de diferentes texturas, brincar ao faz-de-conta, e a realização de produções plásticas, como desenhar, pintar e trabalhos manuais. As crianças demonstravam, inclusive, um enorme entusiasmo por música e dança, bem como pela leitura de histórias e dramatizações.

Os interesses e dificuldades evidenciados pelas crianças, enquadram-se nas diferentes áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE. As crianças contactavam diariamente, de forma constante, com estas áreas de conteúdo. Estas potencializam a apropriação de conceitos fundamentais para compreender o mundo, contribuindo para que as crianças valorizem e identifiquem as suas aprendizagens numa vinculação entre o aprender e o brincar, reconhecendo-se como centro e sujeito ativo do seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

De forma a atender aos interesses e necessidades das crianças, a educadora cooperante orientava a sua prática profissional pelo modelo pedagógico HighScope, com o contributo de características da pedagogia de Maria Montessori. No grupo de EPE foi também adotada a MTP, pretendendo dar resposta a uma problemática evidenciada e sentida pelas crianças e, em simultâneo, abordar uma temática do interesse das mesmas.

No contexto em questão, existiu uma organização do tempo planeada e, simultaneamente, flexível. A rotina diária da sala era intencionalmente planeada pela educadora cooperante, começando a ser reconhecida pelas crianças, logo era pedagógica. Era possibilitado às crianças conseguir prever a sucessão de momentos, enquanto lhes era dada a oportunidade de propor ou indicar a necessidade de alterações. Posto isto, a organização do tempo na sala ia ao encontro das OCEPE, que afirmam que “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al., 2016, p.27).

Neste sentido, a organização do tempo está estruturada da seguinte forma, em conformidade com o HighScope e MEM: chegada das crianças; *acolhimento* (Niza, 2013), momento em que é cantada a canção dos Bons Dias, em que é realizada uma *conversa informal* (Hohmann & Weikart, 1997), distribuição das tarefas e preenchimento do *quadro das presenças* (Niza, 2013); *momento de trabalho e de atividades* (Niza, 2013); *tempo de recreio* (Niza, 2013); higiene; almoço; momento de descanso, onde as crianças que necessitam têm oportunidade de dormir; na parte da tarde as crianças continuam trabalhos iniciados na parte da manhã, realizam atividades ou brincam espontaneamente (Hohmann & Weikart, 1997) nas áreas de interesse; lanche; apoio às famílias.

Ademais, o par pedagógico propôs um novo momento nesta organização temporal, seguido ao momento de descanso, sendo ele um momento musical e cultural, com a utilização da ferramenta tecnológica “O Orelhudo”.

Ainda relativo à organização temporal, “o começo e o fim de cada tempo da rotina são assinalados por meios conhecidos da criança. A criança vai, portanto, progressivamente fazendo a sua apropriação da sequência dos tempos de rotina” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.88). Apesar das crianças da sala dos 3 anos reconhecerem o começo de cada tempo, a maioria das crianças demorou a realizar a apropriação da sequência temporal, sendo que algumas ainda não o fizeram, no sentido em que resistiam frequentemente à transição de um momento do dia para o outro. Assim sendo, durante o período de PES, foi procurada a

utilização de estratégias que contribuíssem para a apropriação da sequência dos momentos do cotidiano na sala, como o uso de fantoches para acompanhar os vários momentos, a associação a diferentes músicas e lenga-lengas e a leitura de histórias, para sustentar momentos de transição mais suaves.

No que diz respeito à organização do espaço educativo e dos materiais, a sala de atividades de EPE usufrui de um espaço com dimensões que vão ao encontro das diretrizes do Despacho Conjunto n.º 268/97. O mesmo recebe uma generosa quantidade de luz natural devido às janelas de grande dimensão que possui.

Sendo que,

*o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Silva et. al, 2016, p.24),*

a sala encontra-se organizada em diferentes áreas de interesse. Estas encontram-se equipadas com materiais alusivos a cada área para o jogo espontâneo, por exemplo a área da casinha, com uma mercearia, cozinha, uma cama, bonecas, roupas e sapatos, entre outros materiais aptos para brincar ao faz-de-conta; a área das construções potencializa composições com *legos* e blocos de construção; a área da garagem com uma variedade de veículos de madeira e plástico, assim como um conjunto de peças de madeira para a construção de uma pista de comboios; a área da biblioteca está equipada com uma estante com livros para exploração das crianças, sendo que foram acrescentados livros durante o período de PES, tendo também um computador para pesquisas das crianças, fantoches e foi ainda incorporado um fantocheiro construído pelo par pedagógico; a área das artes visuais e plástica tem tintas, pinceis, lápis de cera, lápis de cor, marcadores, folhas de papel e um cavalete; por fim, a área dos jogos contém jogos de encaixe, jogos de correspondência, dominó, letras, números e puzzles, permitindo que a criança desenvolvessem a coordenação óculo manual, motricidade fina, classificação e seriação, cooperação em grupo e gestão de conflitos (Silva et al., 2016)

As OCEPE defendem que a “progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silvia et. al, 2016, p.26) e, por esta razão, foi, ainda, incorporada a área da natureza, com o contributo e incentivo do grupo, acomodado com variados materiais naturais recolhidos pelas crianças, como pedras, folhas, cogumelos, paus, bolotas, jogos, etc.

Uma vez que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silvia et. al, 2016, p.26), foram realizadas alterações nas diferentes áreas e do espaço durante o período de PES, considerando os interesses e necessidades em mudança do grupo. Estas mudanças foram realizadas com o contributo das crianças, dando-lhes voz no processo de organização da sua sala.

Quanto às interações entre intervenientes do processo educativo, a equipa pedagógica tem como base uma relação de cooperação e democratização, sustentando-se no respeito mútuo e partilha de conhecimentos, num constante processo de aprendizagem pela ação, essencial na fundamentação de toda a intencionalidade educativa (Projeto Pedagógico da sala de EPE, 2022/2023). A equipa pedagógica reúne semanalmente para que exista um processo colaborativo, dinâmico, aberto e flexível, com participação ativa de todos os intervenientes.

A educadora cooperante considera fundamental uma relação com as famílias assente na cooperação e na partilha de informação, de modo a garantir o pleno desenvolvimento das crianças. Assim, foi notória a dedicação da equipa pedagógica em fomentar as relações com as famílias e entre pares, em iniciativas e projetos pedagógicos da sala e da instituição. Paralelamente, a educadora cooperante realizava reuniões com todos os pais em grupo e individualmente, com o intuito de abordar as evoluções e necessidades das crianças. Porém, a equipa pedagógica estava ainda recetiva ao diálogo frequente com os pais, contribuindo para uma continuidade JI – família, mais sólida.

## 2.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

*A ideia de construção e de desenvolvimento profissional de uma determinada equipa formativa é o “coração” do movimento de investigação-ação.*

(Ribeiro, 2020, p. 37)

No presente subcapítulo é apresentada a MIA, como uma metodologia de investigação para melhorar o saber profissional, tendo sido empregue no decorrer de toda a PES, com esse objetivo.

De acordo com Ribeiro (2020), a dimensão teórica da formação é fundamental para a prática educativa, contudo é necessário considerar a investigação-ação como metodologia

com características que fomentam o exercício reflexivo e que incentivam o educador a examinar as suas práticas, de forma sistemática. Assim, os princípios da formação reflexiva e crítica dos educadores encontram-se articulados com três dimensões, a investigação-formação-ação. Esta articulação pretende superar a redutora disjunção da teoria e prática, através da reflexão na, para e sobre a ação, tal como preconizado por Schön (2000).

Assim sendo, a investigação desenvolvida na PES, permitiu desenvolver conhecimentos e competências necessárias para a construção de uma prática reflexiva, tornando-a essencial na formação da autora deste RE. Assim, de acordo com o referido até então, pode interpretar-se que o educador deve investigar sistematicamente para a construção e reconstrução de conhecimentos, crenças e soluções para possíveis questões, ao longo da sua prática profissional (Landsheere, 1996).

Deste modo, a investigação-ação é considerada como uma metodologia que valoriza a prática como campo principal das situações educativas. Assim, a relação entre a prática e teoria-prática contribui para a construção de um pensamento analítico e crítico porque “a relação dialética entre a identificação de problemas diagnosticados em contexto real e a ação/intervenção constitui o cerne da investigação-ação, que tem como finalidade a resolução de problemas e a transformação e mudança das situações e práticas sociais” (Pires & Pinheiro, 2018, pp. 21-22). Desta forma, a competência reflexiva, permite reconhecer a emergência de problemáticas e encontrar soluções, permite aceitar novos desafios e processos do quotidiano profissional, mantendo uma formação docente contínua (DL nº 43/2007, de 22 de fevereiro). Ademais, considera-se na natureza inacabada do processo de formação, o caráter cíclico da investigação-ação, concebido por Kurt Lewin (Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação é um processo dinâmico e interativo que requer a análise das circunstâncias e dos fenómenos de estudo. Assim, de modo a desempenhar práticas educativas significativas, no decorrer da PES, foi necessário seguir uma ordem de princípios criteriosa, sendo eles, observar, planear com flexibilidade, agir, avaliar, dialogar e refletir (Máximo-Esteves 2008).

A observação destaca-se pela sua importância na recolha de informações acerca do contexto educativo, uma dimensão basilar ao longo de toda a ação pedagógica para a realização de interações, planificações, análises e reflexões adequadas. Em conformidade, Estrela (1994) defende que a observação se constitui como “a primeira e necessária etapa de

uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29).

O diário de bordo e as notas de campo foram recursos metodológicos imprescindíveis durante o estágio curricular. Estes recursos permitiram registar observações diárias realizadas no contexto, registos detalhados e descritivos, sequências interpretativas como sentimentos, especulações e ideias, análises de incidentes críticos e ainda notas de natureza teórica, metodológica e prática. Assim, este é uma fonte de material descritivo, interpretativo e reflexivo. Uma vez que o diário representa uma perspetiva sobretudo pessoal do trabalho de campo, é um instrumento que permitiu a educadora estagiária analisar, avaliar, construir e reconstruir as suas perspetivas para o desenvolvimento da sua prática profissional.

Para além dos registos escritos, os registos fotográficos e de vídeo foram também utilizados com regularidade durante a PES. Estes tiveram especial relevância para ilustrar e consequentemente analisar incidentes críticos, em partilhas nos seminários semanais, recorrendo à escala de desenvolvimento e bem-estar de Laevers et al. (2005).

Aliada à observação, a planificação, de carácter flexível e integrado, promove o desenvolvimento de uma prática significativa. A realização de uma planificação implica a reflexão da educadora-investigadora, não apenas sobre as observações feitas do grupo e de cada criança, mas também da sua própria experiência, no sentido em que deve avaliar as suas práticas e decidir se as deve conservar ou alterar (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, a planificação é elaborada partindo de informações já recolhidas através da observação, assim como de reflexões, que permitem responder aos interesses, às necessidades e dificuldades das crianças, procurando ir ao encontro de determinados objetivos de aprendizagem, articulando saberes inter e transdisciplinares (Zabalza, 2000).

A construção de planificações semanais (apêndice B), foram essenciais para o desenvolvimento de uma prática com sentido e significado. Durante a PES, estas foram elaboradas de acordo com a observação e reflexão contínua e articularam diferentes atividades e áreas curriculares, revelando-se essenciais na construção articulada de saberes. O *feedback* por parte das educadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, contribuíram para estabelecer objetivos com sentido e para a construção de ações pedagógicas com intencionalidade, indo ao encontro das necessidades mais evidentes e dos objetivos definidos.

Segundo Castro (2022), Stenhouse defendia que o desenvolvimento profissional era canalizado por meio da construção e desenvolvimento de um currículo que contribuísse para os educadores crescerem profissionalmente nas quatro dimensões definidas pelo pedagogo britânico: dimensão filosófica, pedagógica, disciplinar e de investigação. Assim o desenvolvimento profissional e do currículo estão intimamente correlacionadas, sendo que para garantir a melhoria do ensino é necessário a evolução do currículo, e vice-versa.

Deste modo, a intencionalidade da educadora estagiária, caracterizou a sua intervenção no contexto, exigindo-lhe elaborar planificações adequadas ao contexto educativo, apoiando-se nos seus conhecimentos teóricos, práticos e didáticos. De forma a promover a reflexão da intencionalidade educativa das educadoras, “as OCEPE não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado a todo o ambiente educativo” (Silva et al, 2016). Ademais a educadora deve considerar as crianças como co construtoras da sua própria aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de se expressarem e contribuírem para a construção do seu próprio currículo (DL nº241/2001).

Relativamente à ação, foi necessário ter em consideração questões como os diferentes ritmos presentes no grupo, exigindo uma boa gestão do tempo, a escolha de materiais, assim como a adequação das ações propostas ao grupo. A MIA recomenda ainda que a educadora reflita criticamente durante e pós a ação, permitindo-lhe encontrar problemáticas e obstáculos e procurar novas estratégias para adequar à ação (Elliott, 1990).

A vertente reflexiva esteve presente ao longo dos 3 momentos do processo educativo, antes da ação (no planeamento), durante a ação, e após a ação. A reflexão não foi apenas realizada individualmente, mas também colaborativa, em díade, com colegas estagiárias do mesmo centro de estágio, com as educadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais. Ao nível da reflexão pós-ação, esta desenvolveu-se através de narrativas reflexivas individuais (Anexo B), conversas informais com o par pedagógico e com a educadora cooperante em momentos pós-ação e reuniões com as educadoras cooperantes e supervisoras institucionais após as supervisões. Estes diálogos cultivaram trocas de ideias reflexivas, proporcionando a revisão da ação e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional. É de ressaltar a contribuição dos seminários semanais, que permitiram refletir sobre a prática em grande grupo, realizando partilhas e adquirindo novos pontos de vista e

estratégias, otimizando a ação de todas as estudantes presentes, em prol de uma prática educativa de qualidade.

Para concluir este subcapítulo, revela-se a importância da responsabilidade ética no momento de investigação em contexto. Para melhor compreensão, segundo Moita (2013), a ética concerne a reciprocidade na nossa construção, sendo que esta é feita através da interação com os outros. A autora defende ainda que quando a relação tem um caráter positivo, o processo de construção pessoal é humanizante, havendo valorização mútua. Assim, “se o Outro é tratado como *objeto* ou como *meio* para servir interesses de quem quer que seja, estamos diante da adulteração do próprio sentido da ética” (s/p).

Castro (2022), acredita que a investigação-ação não deve desviar-se em nenhum momento dos objetivos educativos da ação. Assim, a educadora não pode descuidar a intencionalidade educativa em prol da pesquisa no contexto. Assim sendo, as crianças não devem ser consideradas meras realidades sociais que merecem ser estudadas, mas sim como crianças que têm o direito legal de serem educadas e de participarem ativamente no seu processo de aprendizagens e de desenvolvimento (Castro, 2022).

Apresentados os contextos educativos onde foram realizadas as PES, em creche e EPE, segue-se o terceiro e último capítulo do RE que expõe descritiva e analiticamente algumas das ações desenvolvidas, articulando-as como os devidos pressupostos teóricos e legais, de modo a valorizar práticas contextualizadas e significativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças.

## **CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Ao longo do período da PES, foram planejadas e desenvolvidas ações que visaram promover o desenvolvimento holístico da criança. Estas ações derivaram da observação direta, indireta, sistemática, contínua e participante, que permitiu reconhecer as competências, necessidades e interesses de cada criança e do grupo. Ademais, foi necessária a mobilização de saberes teóricos, pedagógicos e didáticos para a realização de uma prática educativa intencional e fundamentada, capaz de valorizar a criança como um ser único (Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2007).

Assim, no capítulo que se segue é realizada a descrição e análise, de forma analítica e reflexiva, de uma seleção criteriosa de ações desenvolvidas na PES, nos contextos de creche e EPE, respetivamente. Desta forma, pretende-se realçar a forma coerente e significativa como estas ações dispuseram no desenvolvimento das crianças, assim como na formação da mestranda. Ressalva-se que a escolha das ações desenvolvidas a apresentar neste documento não foi simples e derivou de uma profunda reflexão acerca das práticas que mais influenciaram, de forma holística, as aprendizagens profissionais da mestranda.

Ao longo dos próximos subcapítulos, a prática pedagógica será articulada com os referentes teóricos e legais apresentados no primeiro capítulo, bem como com o enquadramento do contexto educativo e da MIA, abordados no segundo capítulo.

### **3.1 A AÇÃO EM CRECHE**

Este subcapítulo está segmentado em 3 subtópicos distintos, que abordam as ações, que a autora selecionou para apresentar no RE, realizadas na valência de creche durante a PES. Assim, primeiramente serão descritos e analisados incidentes críticos no âmbito dos *momentos de atenção e cuidados* pessoais (Tardos, 2012); de seguida, será analisado o impacto do Triângulo de Pikler no desenvolvimento das crianças na sala de 1 ano; e, por fim, no último subtópico será examinada a importância da envolvimento da família no contexto de creche.

#### ***MOMENTOS DE ATENÇÃO E CUIDADOS PESSOAIS***

As ações pedagógicas desenvolvidas em creche implicaram a apropriação de diversas especificidades, como as apresentadas no capítulo I e contribuíram para a consciencialização

da sua relevância nos primeiros três anos de vida da criança. A vinculação que se foi estabelecendo entre a teoria e a prática permitiu compreender a importância das experiências vivências e proporcionadas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças neste contexto.

Ao estudar as metodologias específicas para creche, a educadora-estagiária compreendeu que já realizava alguns dos seus princípios de forma inconsciente. Os momentos de higiene, descanso e alimentação sempre foram realizados com dedicação e cuidado, criando um clima de conforto e cumplicidade com a criança, contudo, era instintivo. A metodologia da pediatra Emmi Pikler, contribui para a consciencialização da mestranda para este momento, conferindo-lhe a intencionalidade educativa exigida ao desempenho de um educador, tornando este momento mais significativo.

Sendo assim, a primeira ação pedagógica que a autora deste relatório pretende abordar será os *momentos de cuidados e atenção pessoal*.

Os momentos de cuidados e atenção pessoal foram um meio privilegiado para criar um vínculo com a criança, importante na medida de estabelecer uma relação de confiança entre o adulto e o bebé. Como refere Fochi (2018), na perspetiva de Pikler, “a intimidade e a reciprocidade do adulto com o bebé têm um valor profundo no desenvolvimento integral da criança” (p. 185) e, por esta razão, foi notório que a presença significativa, o interesse, o carinho e a segurança transmitidos pela educadora-estagiária nos tempos de higiene, da alimentação e do descanso, impactaram a criança e a sua relação com o adulto em questão.

Atenta à seguinte nota de campo:

Nas correntes semanas de estágio, os momentos de cuidados e atenção pessoal têm ajudado a criar um sentimento de confiança e até de vinculação entre as crianças e o par pedagógico. Enquanto eu tenho sido responsável por cuidar de J., nos momentos de atenção pessoal, a B., tem se encarregado de proporcionar momentos de cuidados e atenção pessoal a L. Quanto a C. e N. (as duas outras crianças que ainda não iniciaram o desfralde), ambas alternamos os seus cuidados. Posto isto, o par pedagógico refletiu em conjunto acerca destes valiosos momentos de atenção pessoal e como estes influenciam a relação adulto-criança. Tomámos em atenção que, durante o dia, J. procura mais a minha presença, enquanto L. demonstra mais proximidade com B. O J. traz-me brinquedos, pega na minha mão para me guiar, procurar-me quando precisa de algo. Já L. tende a procurar a B. em momentos de brincadeira, leva-lhe objetos que lhe dizem alguma coisa e responde a alguns pedidos da mesma, mas não a meus. Ambas concluímos que este vínculo pode ter sido originado nos momentos de atenção e cuidados pessoais.

(Notas de campo da educadora estagiária, 04/04/2022)

Considerando a nota de campo apresentada, podemos deduzir o impacto, em apenas 1 mês de PES, que teve na relação adulto-criança o facto de cada elemento do par pedagógico se ter dedicado a uma criança nos momentos de cuidar. Apesar da mestranda interagir com L. noutros momentos do dia, como na atividade autónoma, sempre foi clara a proximidade da

criança com B., o segundo elemento da díade, procurando-a para brincar, levando-lhe objetos e respondendo aos seus pedidos. Já J., demonstrava ter criando um vínculo com a mestranda, procurando a mesma em momentos de brincadeira, quando precisava de ajuda a resolver um problema, ou quando desejava consolo.

Após esta reflexão conjunta, a díade acordou realizar os momentos de cuidados com a criança com a qual não teria uma relação tão manifesta. Desta forma, nos momentos de alimentação, higiene e sesta, a educadora-estagiária começou a construir uma relação de confiança com L. Após algumas semanas, foi possível observar uma alteração no comportamento de L., sendo claro que a criança demonstrava mais conforto em procurar a mestranda, e começando a responder a alguns pedidos.

Dado o constatado, podemos concluir que os momentos de cuidados e atenção pessoal são realmente valiosos na construção de uma relação de confiança entre o educador e a criança, sendo um momento que devemos respeitar e estar presentes, dedicando toda a nossa atenção ao bebé.

É do nosso conhecimento que os bebés, nesta sua fase de desenvolvimento, percebem o meio envolvente por meio dos seus sentidos, sendo extremamente sensíveis à estimulação tátil. Neste sentido, a delicadeza do gesto e a “mão da educadora”, abordada no capítulo I, assumiu uma grande centralidade durante a PES em creche, pelo facto de ser “uma das grandes fontes de experiências essenciais para o desenvolvimento da criança” (Ferreira et al., 2021, p. 70). A mestranda sempre procurou realizar movimentos lentos e suaves ao pegar no bebé e durante todas as atividades de atenção pessoal, de forma a promover o seu bem-estar e atribuindo-lhe toda a sua atenção e cuidado. Para além disso, estes momentos de cumplicidade eram completados com interações como, imitar os gestos e as expressões faciais do bebé, cócegas e conversas, como nos exemplos que se seguem:

As crianças demonstraram confiança e bem-estar em que o par pedagógico os ajude a tirar a roupa, colocar no pote ou sanita e trocar a fralda.

O G. choramingou enquanto lhe trocava a fralda, contudo ao fazer-lhe cócegas nos pés e festas na barriga, o menino riu-se e não voltou a chorar.

N. riu-se ao lhe tirar a camisola, pois ao levantar a roupa perguntei “Onde está a N.?” e ao tirar a camisola pela cabeça disse “Ahh! Está aqui!”.

Fiz festas na cabeça do M. para que o menino tranquilizasse para dormir, já que estava muito agitado na cama (falar, sentar, pôr os pés na parede, etc.) e o mesmo adormeceu pouco depois. (Notas de campo da educadora estagiária, 21/03/2022)

No momento de higiene, enquanto mudava a fralda a G., imitei os gestos e expressões da criança. G. demonstrou muito prazer neste momento interpessoal, rindo e mudando a expressão facial sempre que eu o imitava.

(Notas de campo da educadora estagiária, 06/04/2022)

As primeiras notas de campo utilizadas como exemplo são referentes ao primeiro dia de PES em creche, onde o par pedagógico teve contacto pela primeira vez com o grupo de crianças em questão. Após a sua análise, é possível compreender que os *momentos de atenção e cuidado pessoal* contribuíram para que as crianças desenvolvessem relações sociais, envolvendo-se nas experiência-chave de HighScope, *estabelecer relações com outros adultos* (Post & Hohmann, 2011), iniciando uma relação de confiança entre as crianças e o par pedagógico.

Já no segundo momento, é possível entender como ao deixar que o bebé tome controlo de certa situação contribui para a sua autoconfiança. Ao imitar G., o bebé compreendeu que tinha controlo sobre a situação, sabendo que ao alterar a expressão facial, o adulto o iria seguir e fazer igual. Desta forma, num momento que parece tão simples, a criança em questão desenvolveu o sentido de si próprio, a competência de comunicação e a capacidade de estabelecer relações sociais ao envolver-se nas experiências chave, *expressar iniciativa, expressar emoções, estabelecer relações com adultos, participar na comunicação dar-e-receber e comunicar não-verbalmente* (Post & Hohmann, 2011).

Quanto ao nível de envolvimento e bem-estar, de acordo com as escalas de Laevers et al. (2005), a criança demonstra um nível 5 em ambas. Ao nível do bem-estar, a criança demonstrou sinais claros de satisfação, tais como espontaneidade e expressividade durante o momento descrito, bem como a vivacidade ao reagir energeticamente para aderir à passividade da mestranda. Também é visível a sua autoconfiança durante a situação e a abertura relativamente ao ambiente. Quanto ao envolvimento, demonstrou estar numa atividade prolongada ao estar completamente absorvido pela situação, assim como pela concentração que demonstrou ao não se deixar interromper. Para além disso, utilizou as suas capacidades e possibilidades, demonstrando estar muito motivado e revelando uma atividade mental forte ao usar a sua criatividade, concebendo variadas expressões faciais. Desta forma, ao sentir que o adulto o valoriza, está atento e o respeita, a criança sente a liberdade para expressar os seus sentimentos e necessidades, desenvolve a compreensão acerca interações sociais, aprendendo a estabelecer e compreender limites (Anderson, 2017).

Estes momentos estenderam-se ainda a circunstâncias propícias a novas aprendizagens, como aprender as partes do corpo, identificar os seus pertences e a reconhecer e apropriar-se da rotina. Segue-se um exemplo:

Ao vestir o J., que ainda não comunica verbalmente, perguntei de quem eram os sapatos e ele apontou com ambas as mãos para si próprio demonstrando sentido de si próprio ao distinguir “eu” dos outros (Post & Hohmann, 2011). Envolveu-se também nas experiência-chaves, comunicação não verbal e ouvir e responder, no âmbito de comunicação e linguagem (Post & Hohmann, 2011).

(Notas de campo da educadora estagiária, 29/03/2022)

Posto isto, um outro elemento que foi considerado foi a participação das crianças nestes momentos, sendo que enquanto influenciaram o relacionamento entre o educador e bebé, ainda possibilitaram a cooperação da criança. Desta forma, a educadora-estagiária promoveu a envolvimento e cooperação da criança na ação em causa, como no exemplo que se segue, retirado das notas de campo da mestranda.

Ao trocar a fralda a N., J. pegou no sapato de N. e entregou-me, sabendo que aqueles eram os sapatos da amiga (experiência-chave: distinguir eu dos outros). Pedi-lhe ajuda, que fosse buscar as toalhas à B. e o menino foi e entregou-mas a sorrir – sentiu-se confiante e autónomo (Comunicação e linguagem – ouvir e responder; sentido de si próprio - expressar iniciativa).

(Notas de campo da educadora estagiária, 06/04/2022)

Assim, como defende a pedagogia socioconstrutivista, com os contributos de Lev Vygotsky e Jean Piaget, a criança foi sempre considerada sujeito e agente do processo educativo (Araújo, 2018). Ao promover a cooperação da criança, esta envolveu-se nas experiências-chave *distinguir eu dos outros* e *expressar iniciativa* contribuindo para desenvolver o sentido de si próprio e, ainda, *ouvir e responder*, desenvolvendo a comunicação e linguagem (Post & Hohmann, 2011).

Ao estimular a autonomia da criança para que esta participasse na ação, a mestranda gradualmente ganhou consciência de que as suas ações contribuam para que a criança se sentisse incluída, com a finalidade de que progressivamente conseguisse fazer por si mesma. Comparemos então os seguintes episódios, com 2 meses de intervalo:

J. chorou novamente ao chegar à sala e prossegui como nos dias anteriores, primeiro acalmei-o com colo e quando parou de chorar, troquei a fralda e coloquei-o na cama. Esta criança foi a que chegou mais recentemente à sala de 1 ano e, por isso, ainda não tem as rotinas presentes e autonomia como as outras crianças. Posto isto, opto por dar atenção à criança até que esta fique mais calma e só depois o deitar na cama.

(Notas de campo da educadora estagiária, 30/03/2022)

Quando subimos para a sala com as crianças, observei J. a tirar os sapatos e as meias sozinho sem precisar de ajuda e sem que fosse pedido que o fizesse, o que demonstra que reconhece acontecimentos familiares, demonstra iniciativa e faz coisas por si próprio.

(Notas de campo da educadora estagiária, 25/05/2022)

Ao analisar e comparar ambas notas de campo acima, é possível entender a evolução de J. Enquanto nas primeiras semanas de PES a criança demonstrava desconforto e insegurança nos momentos após o almoço, com o contributo da educadora-estagiária, ao ser compreensível face os sentimentos da criança e narrar os acontecimentos para que este se apropriasse da rotina, a criança passou a demonstrar confiança e autonomia nestes

momentos, como evidenciado acima. A criança demonstrou envolver-se nas experiências chave, *expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio e antecipar acontecimentos familiares* (Post & Hohmann, 2011). Desta forma foram claros os desenvolvimentos da criança ao nível da confiança, autonomia e apropriação do tempo. Ressalva-se que foi sempre favorecido o respeito pelo ritmo da criança, no qual o objetivo era de garantir o seu bem-estar, a participação e tomada de consciência acerca do que está a acontecer.

Considera-se relevante fazer referência à importância do cuidar e de dar atenção à criança em momentos para além dos já referidos. Assim, será utilizada a situação de GA. como exemplo. Comparando o momento em que a mestranda inseriu o contexto, com o momento em que se despediu das crianças, pode observar, durante esse período, uma grande evolução nos comportamentos de GA. Esta criança sempre demonstrou muita dificuldade em adaptar-se a novas rotinas, ou mesmo a pequenas alterações da mesma, como por exemplo: ter alguém de novo na sala, sentar-se numa cadeira na qual não está acostumado, deixar o JI para ir visitar a comunidade, etc., contudo, “à medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebés ganham um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2011, p.196). Foi um dos objetivos de a mestranda apoiar esta criança nesta dificuldade, ajudando-o a ultrapassar a insegurança que as alterações na sua rotina lhe causavam. Inicialmente, o primeiro intuito da educadora-estagiária era pegar no menino, dar-lhe carinho até que este se acalmasse, contudo, rapidamente percebeu que não era a melhor estratégia, uma vez que assim que o colocava no chão, a criança chorava e com mais intensidade. Assim, recorreu-se à proposta pedagógica de Emmi Pikler, que acredita que a construção da autonomia da criança tem uma relação direta com a dimensão de liberdade que lhe é dada (Fochi, 2018) e que a relação adulto-criança é fundamental, na medida em que a intervenção do adulto deve ter como objetivo o restabelecimento do bem-estar da criança (David & Appell, 2013).

Assim sendo, a mestranda encontrou um equilíbrio, em que dava segurança à criança, deixando-a ganhar confiança para gerir o seu conflito interior. Ao invés de pegar no menino ao colo, consolava-o com festas na cabeça, dizendo-lhe que estava ao seu lado; dava-lhe a mão nos momentos de transição; motivava-o com atividades do seu interesse em momentos de tensão; e conversava com a criança sobre os acontecimentos que iriam acontecer, assim como guiá-lo durante uma ação e explicar-lhe o que se estava a passar no momento.

Fochi (2018) defende a importância de as crianças terem contacto com outras pessoas, para que não criem um vínculo com apenas um adulto, dado que a probabilidade de dependência aumenta e, neste sentido, foi possível observar o desenvolvimento social de G., ao criar relações com os pares, desenvolver o jogo social e estabelecer relações com outros adultos.

Por fim, teve-se em atenção os momentos de transição, através de momentos de transição suaves, curtos e previsíveis, de modo a evitar perturbação súbita na criança. Ressalva-se ainda o cuidado em respeitar o ritmo desta criança, tentando garantir o seu bem-estar e tomada de consciência acerca do que estava a acontecer.

Um incidente crítico que fez a mestrandia refletir sobre o seu contributo para o desenvolvimento desta criança foi a seguinte:

Hoje cheguei mais cedo à instituição, logo, tive a oportunidade de receber GA., que é dos primeiros meninos a chegar. A educadora cooperante tinha comentado comigo que GA. era das poucas crianças que ainda chora ao chegar à sala. Posto isto, fiquei surpreendida quando a criança chegou. Esta sorriu quando me viu e esticou os braços para vir ao meu colo, despedindo-se da mãe sem chorar. Ao comentar com a educadora que GA. já não chorava, a educadora cooperante respondeu que hoje tinha sido o primeiro dia que o menino ficou sem chamar pela mãe e chorar.

(Notas de campo da educadora estagiária, 03/05/2022)

Este momento foi crítico pois a transição família-creche é algo, por vezes, difícil para as crianças, especialmente para GA. O facto desta criança ter sentido confiança e bem-estar ao ver a educadora-estagiária, facilitando a despedida da mãe, deixou a autora deste relatório de estágio extremamente realizada.

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

## **O TRIÂNGULO DE PIKLER**

Como supramencionado, de modo a construir uma prática educativa significativa, a educadora deve assumir um papel de observadora e, por isso, a observação constante e sistemática permitiu reconhecer os interesses, necessidades e capacidades de cada criança.

Assim, através da observação compreendeu-se a necessidade de algumas crianças como N., J., G., e L., de desenvolver a sua motricidade grossa, equilíbrio, agilidade e coordenação motora. Ainda, durante o tempo de exterior foi possível observar o interesse das crianças por uma grande estrutura de madeira em formato de pirâmide, que as crianças com

capacidades motoras mais desenvolvidas trepavam, enquanto outras se sentavam debaixo da mesma a criar relações sociais com os pares.

Posto isto, após refletir conjuntamente acerca das observações referidas, o par pedagógico, em conjunto com a equipa educativa, achou por bem introduzir o Triângulo de Pikler na sala de atividades, sendo este o equipamento mais célebre da abordagem Pikler-Lóczy, dada a sua relevância e contributo no âmbito da *exploração autónoma e movimento livre*, indo ao encontro dos princípios piklerianos (Ferreira et al., 2021).

Desta forma, o par pedagógico construiu um Triângulo de Pikler com três faces, de diferentes dificuldades, uma com cilindros de madeira, outra com corda e a última com uma tábua com recortes. Após a construção da estrutura de madeira, a equipa pedagógica planeou a forma mais adequada de introduzir o triângulo na sala de atividades. Acordou-se que a melhor estratégia seria colocar o material no parque exterior do primeiro piso e organizar o grupo em pequenos grupos, para que todas as crianças tivessem oportunidade de o explorar livremente, num espaço amplo. Contudo, ao refletir durante a ação, como promovido por Schön (2000), a díade pedagógica e a educadora cooperante concordaram que esta não teria sido a melhor opção, uma vez que as crianças adoram brincar no exterior e não estão acostumadas a brincar no parque do primeiro piso. Por esta razão, assim que o grupo chegou ao espaço destinado à exploração do material, estava tão entusiasmado com os outros brinquedos, como os carros, triciclos, casinha e escorregas, que não demonstrou interesse em explorar o triângulo. Assim, optou-se por juntar as crianças em grande grupo para que todas brincassem no exterior autonomamente, tendo a oportunidade de explorar o triângulo, ou não. Segue-se o resultado desta estratégia:

Após juntar o grande grupo no exterior não tardou para que as crianças começassem a subir para o triângulo, a passar por baixo dele e agarrar as suas cordas. Ao ver E. dentro do triângulo, A.C., que estava na face com cordas, observou o par por baixo de si. E., por sua vez, olhou para cima, vendo o par por entre as cordas. Estas meninas envolveram-se na experiência-chave observar pessoas e coisas sob várias perspetivas (Post & Hohmann, 2011).

As crianças que demonstraram mais dificuldade em trepar foram N. e J., contudo estas também exploraram o material, agarrando-se e colocando os pés entre as cordas e as barras. Acredito que o triângulo de Pikler será uma mais-valia para o desenvolvimento motor destas crianças a longo prazo, uma vez que estas mostraram iniciativa em explorá-lo. GA., F. e E., por outro lado, mostraram muita facilidade em trepar o triângulo.

(Notas de campo da educadora-estagiária, 18/04/2022)



Figura 1 - N. explora uma das faces do triângulo



Figura 2 - A.C e E. exploram o triângulo de diferentes perspectivas

Ao refletir após a ação (Schön, 2000), o par pedagógico concluiu que, apesar de inicialmente ter acreditado que introduzir um novo material no espaço elegido não teria sido a melhor estratégia, depois de observar as crianças aos poucos a demonstrarem curiosidade e a autonomamente explorarem o novo material, compreendemos que afinal foi uma escolha feliz. Contudo, a opção de realizar a exploração em pequenos grupos demonstrou-se realmente não ter sido a mais indicada, tendo resultado melhor em grande grupo. Contudo, as planificações são flexíveis e a dupla pedagógica retificou a organização estipulada resultando num momento de exploração autónoma e de liberdade.

As notas de campo que se seguem relatam o momento de atividade autónoma, da parte da tarde, nesse mesmo dia:

No momento de atividade autónoma, colocámos o triângulo de Pikler na sala. As crianças ficaram bastante mais envolvidas com o material do que quando o colocámos no exterior.

F. estava de pé em cima de uma das barras do triângulo sem apoio das mãos, apenas se equilibrando com os joelhos na barra seguinte.

GA. passou muito tempo envolvido com o triângulo, subindo, descendo, experimentando as cordas e as barras.

E., A.C., e F. estavam as três a espreitar para dentro do triângulo.

Um tempo depois, apenas GA. e F. permaneceram no triângulo. Enquanto GA. subia para o material, F. passava por baixo. Depois a menina foi ainda buscar uma caixa e sentou-se na mesma, observando o par a trepar a estrutura.

Antes de ir embora, observei que uma das crianças tinha colocado duas caixas dentro do triângulo, uma em cima da outra. (representação criativa - explorar materiais de construção e de expressão artística; movimento - movimentar objetos; aprender sobre o mundo físico explorando objetos - explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes; espaço - explorar e reparar na localização dos objetos; encher e esvaziar por dentro e tirar para fora)

(Notas de campo da educadora-estagiária, 18/04/2022)



Figura 3 - Crianças exploram o triângulo de diferentes formas

Após analisar as explorações de algumas crianças (Apêndice A1.1), podemos constatar que o material possibilitou a exploração de diferentes capacidades motoras, como subir, descer, apoiar e, ainda, permitiu a construção de alguns conceitos como alto/baixo, dentro/fora, subir/descer. Assim, o triângulo de Pikler permitiu estimular indiretamente a criança, fomentando o seu desenvolvimento motor autônomo.

Passamos a examinar as seguintes notas de campo de dias subsequentes à introdução da nova estrutura na sala de 1 ano:

M. e G. estavam ambos no triângulo pikleriano, M. no lado dos cilindros e G. do lado das cordas, um de cada lado, sorrindo e fazendo festas um ao outro. (Notas de campo da educadora-estagiária, 27/04/2022)

Observei GA. debaixo do triângulo pikleriano, explorando vários pormenores do objeto, como as cordas, e os paus de madeira. M. subiu para o triângulo, sentando-se no topo, por cima de GA. Os meninos olharam um para o outro, e riram-se, comunicando não-verbalmente e observando pessoas de diferentes perspetivas. (Notas de campo da educadora-estagiária, 17/05/2022)

Hoje, no momento de acolhimento, observei J. a colocar dois objetos debaixo do triângulo de Pikler, uma bola e uma panela de brincar. De seguida a criança levantou-se e dirigiu-se à base do triângulo que consiste numa tabua com buracos, e colocou o braço por um dos buracos, tentando alcançar o objeto que lá tinha colocado. Depois de algumas tentativas sem sucesso, J. dirigiu-se a outro lado do triângulo e espreitou para ver onde estavam os objetos. Foi então que voltou a entrar dentro do triângulo e colocou a bola dentro na panela. Permanecendo sentado debaixo do triângulo pikleriano. (Notas de campo da educadora-estagiária, 24/05/2022)

Ao analisar as notas de campo apresentadas podemos verificar que, durante todo o período de PES em creche, o triângulo continuou a ser um material procurado pelas crianças para realizar diversas explorações. Para além de contribuir para o desenvolvimento motor das crianças, por exemplo ao observar G. a trepar o triângulo até ao topo pelas cordas que, dado

a sua estrutura grande, demonstrava dificuldade em se equilibrar, correr, subir escadas e trepar, o material permitiu ainda que as crianças se envolvessem em variadas experiências-chave, promovendo o seu desenvolvimento a vários níveis: cognitivo, social e físico.

No último exemplo podemos compreender que J., demonstra um nível 5 na escala de envolvimento (Laevers et al., 2005) já que a atividade da criança não é interrompida e esta encontra-se completamente absorvida. J. pareceu estar muito motivado e não se deixou distrair. Além do mais a criança demonstrou atenção aos detalhes e precisão, utilizando constantemente as suas capacidades e mostrou estar a apreciar estar envolvida na atividade. Quanto ao nível de bem-estar, esta situação representa um nível 5 no bem-estar da criança de acordo com a escala de Laevers et al. (2005), já que durante o tempo de observação J. mostrou sinais claros de conforto, sendo espontâneo e expressivo, demonstrando abertura relativamente ao ambiente e demonstrando autoconfiança e segurança pessoal. Esta criança envolveu-se nas experiências chave de HighScope: *resolver problemas com que se depara a explorar ou a brincar; movimentar objetos; observar objetos e pessoas sob várias perspetivas; movimentar objetos; aprender sobre o mundo físico explorando objetos; explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes; explorar e reparar na localização dos objetos; encher e esvaziar por dentro e tirar para fora* (Post & Hohmann, 2011).

Em nenhum momento da utilização do triângulo existiram conflitos entre os pares, já que o material em questão estimulou os interesses e curiosidade das crianças e deu-lhes a “oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Silva et al., 2016, p. 11). As crianças respeitaram-se, desenvolveram a competência de saber esperar pela sua vez e recorreram ao material para estabelecer relações com os pares. GA., que tendencialmente brincava sozinho, envolveu-se em momentos de cooperação e socialização com outras crianças, como descrito nas notas de campo apresentadas acima. Assim, o triângulo de Pikler contribuiu para que as crianças aprendessem acerca das relações sociais ao envolverem-se nas experiências-chave: *criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros e desenvolver jogo social*, permitindo à criança desenvolver confiança nela própria e nos outros (Post e Homann, 2011).

Finalizando, a estrutura proporcionou atividades sensoriomotoras, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora, atenção, orientação espacial, da concentração e criatividade. Permitiu, ainda, que as crianças seguissem os seus instintos, ao treparem e se agarrarem com segurança. Para além disto, possibilitou que as crianças desenvolvessem

autonomamente habilidades motoras como a força física, equilíbrio e agilidade. Ainda promoveu a interação social e o desenvolvimento da comunicação e linguagem, ao comunicarem de forma verbal e não-verbal com os pares e adultos da sala. Podemos, deste modo, concluir que este material é aliado da diferenciação pedagógica, resultando em aprendizagens para todas as crianças, promovendo o desenvolvimento em diversas áreas, servindo as necessidades de cada criança, enquanto, simultaneamente, foi ao encontro dos interesses do grupo.

Podemos concluir que o material construído para incorporar a sala de atividades de creche foi ao encontro do Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto, que define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha do equipamento didático.

Por sua vez, a introdução do triângulo de Pikler na sala de 1 ano contribuiu também para a formação da mestranda, uma vez que esta compreendeu que é possível que as crianças desenvolvam competências autonomamente, conferindo ao adulto um papel de organizador do ambiente educativo. Assim, a educadora-estagiária concebeu de modo mais preciso, que o papel do educador passa, essencialmente, por proporcionar o ambiente necessário para que a criança possa ser agente das suas aprendizagens e desenvolvimentos, dando-lhe condições em que a sua autonomia seja fomentada.

### **A ENVOLVÊNCIA DAS FAMÍLIAS EM CRECHE**

A construção de relações de confiança com as famílias, essenciais para uma parceria, é um processo gradual que, por vezes, podem levar bastante tempo a serem desenvolvidas e decorrem de processos complexos, como visitas domiciliárias (em alguns países), visitas guiadas ao centro educativo, partilha de emoções e preocupações, acompanhamento nas transições, partilha diária das observações sobre a criança, entre outros (Mata & Pedro, 2021; Post & Hohmann, 2011). Ao tomar consciência dessas dificuldades e dos desafios que, enquanto futura profissional de educação, a mestranda terá de enfrentar, permitiu identificar algumas estratégias que facilitam o caminho até à construção de parcerias de sucesso.

Deste modo, apesar do caminho até estabelecer um clima de confiança com as famílias se inicie no momento de inscrição da criança na creche (Post & Hohmann, 2011) e seja um percurso contínuo, a mestranda procurou construir relações com os pais das crianças, de forma a envolver os mesmos no contexto educativo, estabelecendo um elo de ligação família-

instituição e assim criando um processo ecológico contextualizado, uma vez que “educadores e pais trabalham em parceria para proporcionarem um ambiente facilitador para as suas crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 329), contribuindo para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Posto isto, este subtópico irá incidir sobre as ações realizadas no âmbito do envolvimento das famílias no contexto de creche, apresentando e analisando as estratégias utilizadas para esse final.

Antes de mais, é necessário que os educadores e a instituição trabalhem em conjunto de modo a analisar os tempos necessários para estabelecerem as parcerias, as estratégias a desenvolver e quais as áreas do currículo que poderão beneficiar dessa parceria (Mata & Pedro, 2021). Desta forma, a primeira estratégia utilizada para estabelecer um processo de parceria com os pais foi um convite para o envolvimento dos mesmos no projeto pedagógico da instituição, “semear é acarinhar”. Assim, foi proposto às famílias passarem uma manhã na instituição para a construção de espantalhos e espanta-espíritos para horta pedagógica da instituição (Apêndice A1.2). Dado o horário laboral, foram apenas quatro os pais a aceitar o convite, contudo, este foi um momento rico em aprendizagens e que contribuiu para a construção de relações entre os pais, crianças e educadoras estagiárias.

Relativamente ao envolvimento das crianças com os convidados foi possível observar o bem-estar de todas com a presença dos adultos, ao rirem-se, participarem na atividade, serem espontâneas e expressivas, demonstrando abertura relativamente ao ambiente, indicando segurança pessoal e reagindo energeticamente (Laevers et al., 2005).

Analisaremos a seguinte nota de campo:

Todas as crianças interagiram com os convidados com a exceção de GA., N., F., J. e A. que não demonstraram interesse em participar na construção dos materiais juntamente com os pais dos pares, optando por brincar na casinha, com os triciclos e no escorrega. Contudo, algo surpreendente foi GA. não ter chorado nem estranhado a presença dos outros adultos.

(Notas de campo da educadora-estagiária, 06/04/2022)

Apesar de algumas crianças não interagirem com os convidados nem participarem na elaboração dos materiais para a horta pedagógica, nenhuma criança demonstrou desconforto com a presença dos adultos. GA. que usualmente ficava bastante ansioso com a presença de adultos desconhecidos, não se mostrou incomodado com os pais dos amigos, envolvendo-se noutras atividades. Antes de descer para o pátio exterior, onde nos esperavam os convidados, a mestranda explicou ao GA. que os pais de algumas crianças estariam à espera para ajudar na construção de um espantalho, pelo que o menino já estaria à espera de ter a companhia

dos adultos. Assim, apesar desta criança não ter interagido diretamente com as famílias dos pares, esta estratégia contribuiu para a sua formação pessoal e social, sentindo-se confiante na presença de outros adultos e compreendendo que aqueles eram os familiares dos amigos (Silva et al., 2016).

Também foi possível observar a envolvimento das crianças noutras experiências-chave, como *mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes, criar relações com outros adultos, estabelecer relações com os pares e movimentar partes do corpo*, desenvolvendo a motricidade fina (Post & Hohmann, 2011), como nas situações descritas em seguida:

Com a presença da mãe, L. começou a chorar, pois queria que esta lhe desse colo e atenção, foi então que A.C. lhe levou algumas contas para que o amigo parasse de chorar.

M. mostrou capacidade de criar conjuntos ao apanhar todas as contas roxas em formato de coração, colocando-as dentro de um recipiente.

A mãe de E. auxiliou a filha, C. e E. a colocar contas no arame. (Notas de campo da educadora-estagiária, 06/04/2022)

Ao envolver os pais no trabalho cooperativo para esta atividade observou-se a interação que existiu entre os mesmos, formando um clima de cumplicidade, contribuindo para um sentimento de pertença a uma comunidade. Presenciou-se partilhas sobre os filhos, desabafos, risos e conversas sobre a vida profissional e pessoal.

A interação que existiu com as educadoras-estagiárias foi também bastante positiva. Este primeiro contacto com os pais permitiu conhecer e iniciar um processo de construção de confiança com os mesmos. A mestrande sentou-se juntos das mães e das crianças a colaborar na construção dos espanta-espíritos, envolvendo-se em conversas informais sobre as crianças, estabelecendo-se um clima apoiante. As famílias tiveram a oportunidade de observar a educadora-estagiária com as crianças de perto, ganhando segurança ao ver a delicadeza da mestrande com os bebés. Este encontro e convívio contribuiu para que nos encontros posteriores, como nos momentos do acolhimento dos dias subsequentes, a conversa fosse mais fluida, uma vez que as apresentações já tinham sido realizadas.



Figura 4 - Crianças e pais colaboram na construção de espanta-espíritos

Posto isto, leva-nos à próxima estratégia utilizada para a construção de um clima de confiança com os pais: o *momento de acolhimento* (Post & Hohmann, 2011). A mestranda procurou receber as crianças no momento de acolhimento, interagindo com os pais para promover a partilha de informação sobre as crianças, de modo a responder às necessidades e temperamento de cada criança, facilitar a transição de casa para a creche e favorecer o bem-estar das crianças. Como resultado, ao presenciar a relação estabelecida entre os pais e a educadora-estagiária, as crianças puderam compreender que existia uma relação saudável entre ambos os adultos, traduzindo-se no seu bem-estar e autoconfiança. As seguintes notas de campo refletem algumas conversas que existiram com os pais, nos momentos de chegada e acolhimento das crianças, durante a PES em creche:

O pai da C. partilhou que a criança o acorda várias vezes durante a noite, impedindo-o de descansar o que gostaria e fazendo com que a menina pudesse demonstrar cansaço durante a manhã. (Notas de campo da educadora-estagiária, 03/05/2022)

Ao comentar com a mãe de GI., o elevado grau de evolução observado na última semana, relativamente à comunicação verbal, a mãe da criança concordou, dizendo que também havia reparado numa evolução ao nível do vocabulário do filho já que tem tentado iniciar mais conversas com o filho. (Notas de campo da educadora-estagiária, 18/05/2022)

Considerando os exemplos dados nas notas de campo acima, podemos compreender que foi estipulado um clima de confiança, concebendo os três meses de duração da PES em creche, em que os pais se sentiam seguros para partilhar preocupações e informações sobre os seus filhos. Os momentos de acolhimento foram também utilizados para estabelecer

parecerias com os pais, como para o pedido de t-shirts brancas, para a sua utilização numa atividade com tintas fluorescentes.

Ainda durante a PES em creche foi visível o entusiasmo das crianças em observar as fotografias expostas na parede, dos pais e das outras crianças sendo que, em momentos de desconforto, as crianças acalmavam-se ao lhes serem mostradas as fotografias dos pais. As crianças indicavam os seus familiares nas fotografias expostas na parede e identificavam os pares e os respetivos familiares, envolvendo-se nas experiências-chave *distinguir eu dos outros e responder a e identificar fotografias* (Post & Hohmann, 2011), como retratado no exemplo seguinte:

No momento de atividade autónoma GA e F. estavam a ver as suas fotografias no painel, apontando para si mesmos.

(Notas de campo da educadora-estagiária, 16/05/2022)

Contudo, as fotografias estavam colocadas demasiado altas para as crianças conseguirem interagir com as mesmas autonomamente, sendo necessário pegar-lhes ao colo para que as pudessem observar.

Segundo as autoras Goldschmied e Jackson (2006), há uma outra estratégia que poderá contribuir para a comunicação com os pais, o livro *vaivém*, que tem como finalidade a circulação, frequentemente, entre os pais e a instituição. Tendo isto em consideração, o par pedagógico, em colaboração com a educadora cooperante, planeou uma interação semelhante com os pais: a construção de um álbum sensorial em que cada família realizaria uma folha sensorial para o álbum. Desta forma, as crianças participariam na construção do livro com o apoio das suas famílias e teriam acesso ao mesmo para poderem observar todas as fotografias e explorar o seu carácter sensorial. Este livro foi ainda utilizado como livro *vaivém* para que houvesse uma partilha entre todos os membros do contexto familiar (Apêndice A1.2). A citação que se segue descreve o proposto:

Este consiste num álbum com fotografias de todos os membros da instituição, tiradas pelas crianças, e das famílias das crianças da nossa sala, em formato de casa. Intitulámos o projeto de “Pessoas do coração” e convidámos os pais a preencherem a folha que lhes foi entregue com fotografias das pessoas que considerassem importantes para a criança e decorarem-na de forma significativa para eles. Com o álbum terminado, este passará por todas as famílias ao ir para casa com as crianças, pelo menos um dia, para que o possam explorar com os seus familiares.

(Notas de campo da educadora-estagiária, 04/05/2022)

Apesar do par pedagógico não ter estado presente para observar os resultados da fase final do projeto, a circulação do álbum, teve a oportunidade de analisar o impacto do mesmo nas crianças.

GA estava a chorar e, apesar de o tentar acalmar com afeto, a criança continuou a chorar. Foi então que o convidei a ir comigo pousar as coisas e colocar a minha bata. O menino deu-me a mão e acompanhou-me até ao fraldário. Lá mostrei-lhe a página

sensorial, para o álbum, que ele tinha feito com a mãe, com fotografias da sua família. A criança parou de chorar de imediato e ficou a explorar o seu livro. Pouco tempo depois, GA corria pela sala, com as suas fotografias.

M. também ficou muito entusiasmado com a sua folha sensorial, mostrando-a a todos as várias fotografias.

(Notas de campo da educadora-estagiária, 17/05/2022)

Ao questionar E. acerca das pessoas que conseguia identificar no álbum, a criança foi capaz de identificar os pais dos pares dizendo: “É a mãe da A.C.”

(Notas de campo da educadora-estagiária, 18/05/2022)

Ao analisar as notas de campo acima, podemos compreender que a interação com um álbum de fotografias, construído pelas crianças em conjunto com as suas famílias, contribui significativamente para a sua autoestima e autoconfiança, assim como para o desenvolvimento do sentido de pertença a uma comunidade. Foi, também, notório o orgulho em apresentar a sua folha sensorial aos pares e adultos mais próximos. Este projeto permitiu ainda que as crianças compreendessem que as outras crianças também têm uma família, envolvendo-se na experiência chave, *distinguir “eu” dos outros* (Post & Hohmann, 2011). Para além disso, foi claro que, ao explorar as suas fotografias, as crianças demonstraram sentido de segurança, ao sentirem a presença das pessoas que mais gostam no seu contexto educativo.

Torna-se ainda relevante mencionar a importância da partilha de fotografias de atividades realizadas com os pais, contribuindo para que estes compreendessem o trabalho realizado na creche. Esta partilha também suscitou momentos de reparos importantes, como o exemplo que se segue:

Ao colocar as fotografias na plataforma ChildDiary da atividade sensorial com slime de chia, a mãe de A.C. questionou se a filha tinha participado pois, em casa, “ela não costuma gostar de coisas que sujem as mãos”. Apesar de A.C. ter passado maior parte do tempo no trampolim e nos brinquedos do parque, a criança inicialmente demonstrou curiosidade na exploração do material.

(Notas de campo da educadora-estagiária, 09/05/2022)

No dia apresentado acima, as crianças ficaram bastantes sujas devido à exploração sensorial realizada, contudo, ao ter acesso às fotografias da atividade, os pais não se mostraram descontentes com o facto da roupa ter ficado suja uma vez que puderam compreender as aprendizagens realizadas durante a atividade, assim como observar o envolvimento dos seus filhos na mesma.

A mestranda pode assim conceber que, ao envolver os pais nas atividades realizadas em creche, como através de fotografias, estes sentem que estão a par das ações realizadas, têm a oportunidade de interpretar algumas aprendizagens e desenvolvimentos dos seus filhos e sentem-se incluídos no contexto educativo dos mesmos. Desta forma, evitam-se desentendimentos entre os pais e a educadora, facilitando a compreensão mútua e

propiciando o trabalho colaborativo para alcançarem o mesmo objetivo, o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

É de ressaltar que as fotografias eram partilhadas através da plataforma *ChildDiary*, que apesar de ser a educadora cooperante a gerir a aplicação, contribuiu para que os pais tivessem acesso às ações desenvolvidas pelas educadoras-estagiárias.

Podemos assim concluir que “para que haja qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os ‘partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um” (Mata & Pedro, 2021, p.10). Desta forma, ao realizar uma concertação de esforços entre os profissionais da educação e as famílias, a educação de infância tem maior possibilidade de proporcionar o desenvolvimento, aprendizagens e o bem-estar da criança, assim como a sua boa integração social.

### 3.2 A AÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo é composto por dois subtópicos, onde serão apresentadas e analisadas duas ações distintas no âmbito da PES em educação pré-escolar, articuladas com os saberes teóricos expostos no capítulo I e a contextualização descrita no capítulo II. As ações no âmbito da EPE, eleitas para serem apresentadas neste RE foram a MTP e a utilização da ferramenta tecnológica – “O Orelhudo”, que serão apresentadas respetivamente.

#### **“O QUE É A NATUREZA?”**

Considerada a importância do espaço exterior, representada no capítulo I, bem como o interesse e necessidade do grupo em realizar explorações num espaço ao ar-livre, natural, o par pedagógico procurou proporcionar vários momentos nos jardins da instituição, tanto atividades propostas, por exemplo uma cozinha de lama, como explorações autónomas de todo o espaço e materiais naturais que o mesmo dispõe.

Durante as idas ao exterior (Apêndice A2.1) a díade pedagógica compreendeu a vontade das crianças em recolher os elementos naturais que encontravam e em levá-los para a sala através de comentário como: “A., olha! Tantas bolotas. Podes guardar?” (IN.) e “A. não tenho onde guardar, podes segurar? Quero levar para a nossa sala.” (CL), assim como em atitudes como: “O IV. pegou num cogumelo que encontrou no meio da relva e colocou-o no bolso da

bata.” (Notas de campo da educadora estagiária, 7/11/2022). Pode-se assim verificar a vontade das crianças de ter elementos naturais na sua sala de atividades. Apesar da educadora cooperante ter uma pequena caixa onde as crianças colocavam os materiais que recolhiam no espaço exterior, promovendo a transversalidade entre o espaço interior e exterior, como preconizado por Horn & Barbosa (2022), verificou-se a necessidade de ter uma área maior, onde o grupo pudesse ter à sua disposição todos os materiais naturais que reunissem.

Posto isto, foi proposto às crianças a introdução de uma nova área na sala para guardar todos os materiais recolhidos no exterior, para que pudessem ter acesso em qualquer momento do dia. A proposta foi muito bem recebida e, desta forma, houve uma reunião em grande grupo na qual as crianças propuseram o melhor local para introduzir a nova área, o nome que lhe queriam atribuir e estabeleceram regras para este novo espaço da sala. Neste momento a mestranda teve um papel de mediadora, integrando as decisões que o grupo ia tomando, tal como se pode verificar nas notas de campo da mestranda:

Ao reunir em grande grupo, o IV. disse que não havia espaço na sala para uma nova área. Foi então que M. propôs colocar a área da natureza “lá fora”. Com a concordância de todo o grupo, decidiu-se que a área ficaria à entrada da sala; Ao estipular as regras necessárias, várias crianças frisaram que não podiam “fugir” para o restante espaço exterior, tendo que se cingir ao tapete preto da entrada; A CL. sugeriu que só poderiam estar 3 crianças na área de cada vez; Ao questionar o grupo acerca do nome da nova área da sala de atividades, LE. Propôs “área da natureza” e todos concordaram.

(Notas de campo da educadora estagiária, 8/11/2022)

De acordo com Hohmann e Weikart (1997), num ambiente de aprendizagem ativa, as crianças e o adulto agem, pensam e resolvem problemas. Desta forma, ao encorajar a participação das crianças nas decisões da sala de atividades e ouvir a forma particular como cada criança pensa, fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio, para além de fazer com que a criança se sinta valorizada e confiante em expor a sua opinião.

Posto isto, após delinear com o grupo as regras e local para a nova área da sala, no dia seguinte, em pequenos grupos, as crianças começaram a elaborar e organizar a “Área da Natureza” (Apêndice A2.1). Atenta à seguinte nota de campo:

Enquanto organizávamos a área da natureza, a educadora cooperante, que tinha se ausentado da sala por breves momentos, entrou. A IN. correu para ela dizendo: “M. estamos a fazer a natureza!!!” A educadora questionou à menina: “E o que é a natureza IN.?” Ao que a criança respondeu: “É música”.

(Notas de campo da educadora estagiária, 9/11/2022)

Nesta sequência emergiu um projeto desenvolvido pelo grupo, pela educadora cooperante e pelo par pedagógico designado: “O que é a Natureza?”. Assim, ao longo deste subcapítulo serão apresentadas algumas das ações desenvolvidas no âmbito do trabalho de

projeto seguindo as fases da MTP, que se desenrolou ao longo da PES em educação pré-escolar.

Através da resposta da IN. à questão da educadora cooperante, identificou-se a temática a ser explorada acerca da conceção das crianças sobre a natureza, dando início à fase I do projeto – *definição do problema* (Vasconcelos et al., 2011), onde surgiu a necessidade de convocar um momento em grande grupo para debater o tema e compreender se era do interesse comum de todos. Durante o diálogo, em que todas as crianças partilharam os seus conhecimentos acerca do tema, foi dada especial atenção à escuta atenta de cada criança, proporcionando a cada uma o seu bem-estar, fazendo com que se sentisse ouvida e valorizada, despoletando a sua autoestima e espírito crítico, valorizando deste modo a participação e mobilização de conhecimentos (Coll et al., 2001). Assim, a partilha de ideias e de conhecimentos mencionada acima, levou à construção de um mapa concetual com o apoio dos adultos da sala, que procurou a abordagem e compreensão dos conhecimentos que o grupo detinha acerca do tema em questão (Apêndice A2.1). Dado o facto de ser o primeiro trabalho de projeto realizado pelo grupo e, por essa razão, não estar acostumado a tais dinâmicas, as educadoras-estagiárias e a educadora cooperante tiveram um papel mais ativo enquanto mediadoras na conversa em grande grupo, procurando promover e incentivar o pensamento emergente e discurso de todas as crianças. Posto isto, apesar das respostas curtas, todas as crianças contribuíram com ideias e partilharam as suas perspetivas e conceções acerca de “o que é a natureza”.



Figura 5 - Mapa concetual "A Natureza"

Algumas crianças mostraram-se bastante curiosas ao ver os adultos escrever na cartolina, questionando “O que estas a fazer?” (MF.). A educadora estagiária explicou que

estava a escrever aquilo que as crianças estavam a dizer, de modo a poder expor as suas ideias na parede. Assim, na primeira fase do projeto as crianças entraram em contacto com as funcionalidades da escrita.

Durante a realização do mapa concetual, o IV. afirmou que “a natureza é mãe” e, ao ouvir a proposta do amigo, as restantes crianças riram, em tom de discordância. Foi então que, dada esta questão emergente, os adultos da sala propuseram a visualização de um curto filme acerca da “mãe natureza”. Ao questionar as crianças acerca das suas conceções sobre vídeo, estas foram algumas respostas:

O IV. referiu com um ar triste: “Gosto da natureza toda verde.” e “O alce salvou a natureza.”; A MA. Disse: “O monstro estragou a Mãe Natureza.”; A T. afirmou que: “o fogo estragou a natureza toda!”; O DT fez alguns sons de preocupado e encolheu os ombros; A MF foi a criança de descreveu com mais pormenor aquilo que observou: “A Mãe Natureza pôs tudo verde, mas depois o fogo queimou tudo! Ela ficou muito triste e muito fraquinha. O alce salvou a Mãe Natureza e ela depois voou e pôs a floresta toda verde outra vez e bonita.”

(Notas de campo da educadora estagiária, 10/11/2022)

Para além da abordagem à escrita, o momento de partilha em grande grupo fomentou o desenvolvimento da comunicação oral, permitindo o alargamento do vocabulário, a construção de frases simples ou mais complexas e a aquisição progressiva do domínio da expressão e da comunicação (Silva et al., 2016). Para além disso, a *área de formação pessoal e social*, defendida nas OCEPE, teve também presente durante os diálogos em grande grupo, contribuindo para o desenvolvimento de crianças autónomas, confiantes e capazes de um pensamento crítico (Silva et al., 2016).

Seguindo para a fase II do projeto: *Planificação e desenvolvimento do trabalho* (Vasconcelos et al. 2011), após analisar o que as crianças já sabiam sobre a natureza, realizou-se um diálogo em grande grupo onde as crianças definiram o que gostariam de conhecer acerca do tema (Apêndice A2.1). Posto isto, o grupo realizou um quadro com as seguintes questões orientadoras: A música é natureza? (LE.); A praia é natureza? (SL.); O fogo é natureza? (CL.); Porque é que as folhas mudam de cor? (LA.); Há cogumelos azuis? E vermelhos? (IV.). Esta fase permitiu que as crianças fossem capazes de estabelecer relações entre o que já conhecem e o que irão conhecer, sendo esta uma prática proporcionadora de uma aprendizagem significativa (Coll et al., 2001).

Ainda nesta fase do projeto as crianças distribuíram tarefas através da elaboração de um histograma para definir as equipas de trabalho – “Equipas da Natureza” (Apêndice A2.1). Desta forma, as crianças optaram por se inscrever na questão pela qual tinham mais interesse e o tema que lhes despertava mais curiosidade, sendo o grupo a ter o domínio sobre o tema

a investigar e a dar a oportunidade a todas as crianças de participarem, ao trabalhar um tema relevante para si. Inicialmente, B. foi a única criança que não quis participar no projeto, contudo, no dia posterior, em que voltámos ao preenchimento do histograma para que as crianças que não estavam presentes tivessem a possibilidade de se inscreverem numa das áreas de interesse, B. já demonstrou vontade de participar no projeto, inscrevendo-se na “equipa da música”. As crianças intitularam o histograma de “Equipas da Natureza e rapidamente se apropriaram dos vários grupos:

No momento de recreio, ao dizer que íamos pôr música, LE. rapidamente disse: “equipa da música!!! Venham cá!” e foi chamar os elementos do grupo. (Notas de campo da educadora estagiária, 21/11/2022)

Ao chamar o grupo dos cogumelos para ir para o polivalente realizar a investigação, T. e M. olharam para o histograma e chamaram todos os elementos do grupo dos cogumelos. (Notas de campo da educadora estagiária, 28/11/2022)

Em grande grupo, ao questionar quem fazia parte da “equipa das folhas”, MF, IN e LA puseram de imediato as mãos no ar, enquanto as restantes crianças olharam para o histograma exposto no placard da parede para ver quais eram os elementos do grupo.

(Notas de campo da educadora estagiária, 04/01/2023)

Ao analisar as notas de campo acima, repara-se que as crianças desenvolveram competências no âmbito da área de Formação Pessoal e Social e no domínio da Matemática, inserido na área de Expressão e Comunicação. Com a concretização do histograma, as crianças demonstraram consciencialização democrática, considerando o respeito pelo outro e pelas suas decisões e gostos e desenvolverem o sentido de pertença. Para além disso, este recurso exige, simultaneamente, o desenvolvimento de capacidades no que diz respeito à construção e leitura de gráficos, de forma que as crianças sejam capazes de ver a matemática como um elemento natural do seu quotidiano e de resolução de problemas. Assim, o grupo teve a possibilidade de desenvolver o raciocínio matemático, como é o caso na contagem dos elementos de cada grupo e desenvolveram conhecimentos na organização e tratamentos de dados (Silva et al., 2016).



Figura 6 - Elaboração do Histograma

Importa referir que as educadoras estagiárias auxiliaram na elaboração dos quadros, enquanto *escribas* das crianças (Folque, 1999), uma vez que o grupo ainda não adquiriu a capacidade de escrever. Foi dada especial importância em realizar estes registos na presença do grupo, não só para que as crianças se sentissem valorizadas ao ver as suas ideias serem escritas na cartolina, mas também para “facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva e al., 2016, p.66).

Posto isto, na fase III - *a Execução* (Vasconcelos et al., 2011), o projeto desenvolveu-se em cinco grupos, com o objetivo de responder às cinco grandes questões iniciais. A 3ª fase do projeto iniciou-se com uma investigação em casa, juntos das famílias de todos os grupos, uma vez que, ao reunir em grande grupo para debater onde e como iriam investigar a informação necessária para dar resposta às questões, as crianças referiram as famílias como fonte de conhecimento principal. Assim, foi enviada uma carta aos pais, solicitando a sua colaboração no projeto, auxiliando os filhos a realizarem a investigação acerca do seu respetivo tema. Desta forma, a componente do envolvimento familiar durante o desenvolvimento do projeto teve um papel importante, reforçando a parceria entre as famílias e a instituição educativa, tal como preconizado por Katz e Chard (1997). À medida que as crianças traziam os trabalhos realizados em casa, apresentavam-nos em grande grupo, demonstrando terem estado envolvidos no processo de pesquisa e, posteriormente, essas pesquisas e materiais eram afixados no placard da sala, um lugar reservado para “As Nossas Pesquisas Em Casa” (Apêndice A2.1).

Durante esta fase do projeto foram desenvolvidas variadas atividades, experiências e aprendizagens no âmbito dos cinco temas, que resultaram na partilha de aprendizagens enriquecedoras e significativas para todo o grupo. Contudo, neste RE apenas será realizada a descrição e análise pormenorizada de um dos grupos de investigação – a equipa da praia.

Dando enfoque à equipa da praia, o processo de investigação com o grupo iniciou-se com um diálogo entre os quatro elementos do grupo com a educadora estagiária, onde se debateu as conceções das crianças acerca da questão - “a praia é natureza?”. As ideias iniciais das crianças deste grupo encontravam-se divididas, sendo que duas crianças (LE e LO) defendiam que a praia é natureza, enquanto as restantes (T. e DU) acreditavam que a praia não é natureza porque “não tem as cores da natureza e a praia não é verde.” – (T.).

Apesar de LO. e DU. serem duas crianças com dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem, tendo um vocabulário muito reduzido, dificultando a comunicação verbal, estas foram as crianças do grupo a dar as primeiras sugestões de onde poderiam realizar a sua investigação, dizendo “mãe” e “pai”, indicando que gostariam de realizar uma investigação em casa com o envolvimento da sua família. LE. depois sugeriu “perguntar aos idosos.” porque “eles sabem muitas coisas.”

Após a apresentação do DU. de uma cartolina A4 onde a criança, com o apoio dos pais, tinha imprimido e colado os vários constituintes e habitantes da praia, o grupo da praia reuniu-se para dar continuação ao projeto. Inspirado pelo trabalho que o par tinha apresentado momentos antes, T. propôs: “vamos fazer o caranguejo!” ao que a LE. acrescentou: “Eu quero fazer a estrela-do-mar.”. A educadora-estagiária procurou corresponder às vontades das crianças e questionou-lhes como gostariam de fazer os habitantes da praia. DU. foi buscar a plasticina e apontou fazendo alguns sons, indicando que o fizessem com plasticina. Ao questionar todos os elementos do grupo se concordavam em fazer os habitantes da praia com plasticina, todos afirmaram que sim (Apêndice A2.1). Assim, o pequeno grupo reuniu-se no refeitório onde não seria interrompido por outras crianças ou distrações. Durante a construção dos animais marinhos as crianças apresentavam com orgulho as suas criações uns aos outros e à mestranda, dizendo coisas como “É o polvo” e “Olha A. ele pode andar na areia e no mar”, apontando para o caranguejo que tinha feito com uma forma.

Assim, o ato de manipulação da plasticina possibilitou o desenvolvimento da destreza ocular manual, motricidade fina, atribuição e distribuição de tarefas, tendo cada elemento do grupo ficado responsável por moldar um animal do mar, assim como a possibilidade de explorar materiais que despertam a sua curiosidade e interesse pela aprendizagem.

Posteriormente urge a necessidade de voltar a reunir o grupo para dar continuação à fase seguinte da investigação – a entrevista aos utentes do centro de dia, proposta por LE. Deste modo, com o auxílio da mestranda, as crianças prepararam previamente aquilo que pretendiam saber, e que perguntas desejavam fazer (Vasconcelos et al., 2011) aos idosos, tais como: “A praia é natureza?” – LE.; “Como se faz a areia?” -LO; “Como se chamam as pedras muito grandes que estão na praia?” – T.; “Que peixes vivem no mar?” – DU.

As crianças estavam muito entusiasmadas em colocar as suas questões aos adultos mais velhos, contudo, ao chegar à sala do centro de dia, LE. e T. demonstraram muita timidez, escondendo-se nas pernas da educadora estagiária. A LO. e o DU., que mostraram mais

confiança na presença dos utentes tentaram realizar as suas questões e a educadora-estagiária serviu como interprete, repetindo as perguntas colocadas pelas crianças e apontando as respostas dos idosos em papel (Apêndice A2.1). Desta forma, “pessoas da comunidade contribuíram como recursos do processo de aprendizagem” (Lopes da Silva, 1998, p. 97).



*Figura 7 - LO. agradece aos idosos*

Ao voltar à sala de atividades, as “crianças aprofundam a informação adquirida, repositionam-se em novas questões, voltam a planear a sua atividade” (Lopes da Silva, 1998, p. 142). Assim, ao reunir para analisar as respostas dos idosos, a educadora estagiária ajudou o grupo a fazer o ponto de situação, revendo as questões colocadas aos idosos de modo perceber as aprendizagens das crianças. A LE. e o T. responderam a todas as perguntas, recorrendo ao que os idosos lhes tinham explicado. Compreendeu-se que, apesar da timidez das crianças na presença dos adultos mais velhos, o seu interesse e envolvimento no momento da entrevista foi elevado. Desta forma foi efetuado o registo das respostas adquiridas através de desenhos: O T. registou com lápis de cor as rochas e rochedos que existem na praia, a LO. desenhou a areia e o mar, o DU. representou alguns animais marinhos e a LE. registou um caranguejo. As produções artísticas das crianças foram valorizadas, sendo objeto de exposição no placard sala de atividades, na secção “As Nossas Pesquisas da Sala” (Apêndice A2.1).

As crianças do grupo da praia demonstraram bastante interesse pelo modo como a areia é formada e, através da escuta atenta das crianças ao explicarem este fenómeno, foi

proposto a elaboração de uma história. Com o entusiasmo, a LE. propôs ainda que contassem a história aos restantes amigos da sala através de um teatro de fantoches, o que conduziu à próxima etapa da fase da execução do projeto. Deste modo, a mestranda registou, junto do pequeno grupo, todas as frases e pensamentos de cada elemento e elaborou a história “um pequeno grão d’areia” (Apêndice A2.1). Após a aprovação da história por parte de todos os elementos do grupo, iniciou-se a construção dos fantoches (Apêndice A2.1). As crianças tiveram autonomia na escolha dos materiais que pretendiam utilizar para a elaboração dos fantoches, optando por tintas amarelas, brancas, pretas, azuis e rosa, areia, pinceis, escovas de dentes e cartão, sendo que tinham à sua disponibilidade uma variedade de materiais destinados à exploração artística (DL nº 241/2001; Silva et al., 2016). O T. pediu que a educadora-estagiária recortasse os fantoches em cartão para que as crianças os pudessem pintar, visto que estes ainda não possuem a destreza para utilizar a tesoura em materiais grossos.

Esta atividade permitiu que as crianças se apropriassem da sua total imaginação, enquanto desenvolveram capacidades expressivas e criativas por meio de diferentes técnicas de produções plásticas. No momento de produção dos fantoches foi ainda possível observar os momentos democráticos, de negociação e respeito entre os elementos dos grupos da praia, durante a partilha de materiais e distribuição de tarefas.

Após a conclusão dos fantoches, deram-se os ensaios e depois a apresentação ao grande grupo. Foi possível observar o orgulho e entusiasmo dos elementos do grupo da praia no momento da apresentação do teatro de fantoches (Apêndice A2.1). Todos os membros demonstraram dedicação, conforto, espontaneidade, expressividade, vivacidade, autoconfiança, concentração, motivação e uso constante de todas as suas capacidades durante a apresentação, indicando um nível bastante alto nas escalas de envolvimento e bem-estar (Laevers et al., 2005). No final, foi realizada uma troca de ideias em grande grupo onde as restantes crianças comentaram o teatro realizado pelos amigos e partilharam os conhecimentos que adquiriram: “Que lindo... Gostei muito!” (IV); “A areia é assim porque o mar bate nas rochas muitas vezes e depois os meninos gostam de brincar e fazer castelos” (TE.); “Eu gosto de brincar na areia com a minha mãe” (MA.).

Por fim, após a aquisição dos novos conhecimentos acerca da praia, o grupo propôs “fazer uma praia na nossa escola” (LE.). Assim efetuou-se uma lista com os elementos que as crianças gostariam de utilizar para construir uma maquete da praia. Com esta proposta, a

educadora-estagiária forneceu uma caixa grande transparente, areia, conchas, pedras de vários tamanhos e algas (Apêndice A2.1). Todos os elementos do grupo demonstraram um alto nível de envolvimento durante o processo de construção da maquete, revelando alguns indicadores como: *concentração não interrompida, absorção pela atividade, muito motivada, apelo forte, atenção aos detalhes, ganha experiências novas e de natureza profunda e aprecia estar totalmente envolvida* (Laevers et al., 2005). A maquete da praia foi colocada na área da natureza, para que todas as crianças a pudessem explorar.



Figura 8 - Construção da maquete da praia

Para além das atividades em pequenos grupos, o grande grupo participou numa atividade proposta pela equipa do fogo – a elaboração de uma fogueira no exterior com espetadas de ananás para assar – que contribuiu para a consciencialização dos cuidados a ter com o fogo, as suas utilidades e o respeito pela natureza. Ao terminar a fase III, neste grupo, foram ainda realizados mais três momentos que envolveram todos os grupos do projeto. Uma vez que, apesar do projeto ter sido segmentado em pequenos grupos, a díade pedagógica considerou que faria sentido realizar as últimas atividades do projeto “O que é a Natureza?” em grande grupo. Assim foi proporcionada uma atividade de pintura livre num ambiente de luz negra, que tinha como objetivo a pintura de elaborações plásticas alusivas a cada grupo (Apêndice A2.1). As crianças demonstraram também muito envolvimento na exploração das tintas fluorescentes nas suas partes do corpo como pés, mãos, pernas e cara, ao surpreenderem-se com as diferentes perspetivas que a luz negra proporcionava. Foi também realizada uma atividade em grande grupo que passou pela confeção de pizzas de cogumelos, alusiva ao tema de investigação do grupo de cogumelos, que contou com a colaboração de

duas mães (Apêndice A2.1). Todos os grupos do projeto participaram ainda num *Peddipaper*, nos jardins da instituição, em cooperação com a sala dos 4 anos, organizado pela díade pedagógica em colaboração com as colegas estagiárias da sala dos 4 anos, considerando o “desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade.” (Silva et al., 2016, p. 85), assim como a promoção de “uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos” (p.10) (Apêndice A2.1).

Posto isto, a mestranda considera que o projeto desenvolvido pela “equipa da praia” foi enriquecedor relativamente às experiências e aprendizagens vivenciadas pelos membros do grupo, pelos valores de cidadania que adquiriram, pela educação por um meio-ambiente sustentável presente e pela sua transversalidade e partilha de conhecimentos com as restantes crianças da sala. Apresenta-se no apêndice A2.1 a teia concetual do projeto como um todo.

Após o término da 3ª fase do projeto, a equipa educativa procurou intensificar a partilha dos saberes construídos com e pelas crianças com a comunidade envolvente, preparando-se, assim, para a fase IV do projeto – *avaliação e divulgação* (Vasconcelos et al., 2011). Esta fase final do projeto, para além de comunicar as aprendizagens realizadas e os trabalhos desenvolvidos, pretendia valorizar as contribuições e colaboração das famílias e dos membros da comunidade, fortalecendo o elo de interação com os mesmos (DL n.º 5/97; DL n.º46/86).

Posto isto, para além de uma exposição que abarcava a investigação e trabalhos realizados durante o processo do projeto, que contou com a documentação pedagógica adquirida ao longo de todo o processo (Apêndice A2.1), contemplou um espetáculo que envolveu uma apresentação dos temas abordados e com a atuação de cada grupo de trabalho, referente a cada tema (Apêndice A2.1). No final de todas as atuações foi ainda apresentado um vídeo que representou todas as fases do projeto, em que os familiares das crianças puderam visualizar inúmeras fotografias e vídeos do processo de investigação e produção. Este momento permitiu que as famílias compreendessem e valorizassem os trabalhos realizados pelas crianças, corroborando a visão de Vasconcelos et al. (2011). Um momento que espelha o referido foi quando a mãe do A. em conversa com a mestranda referiu o seguinte: “Eu não percebi porque é que ele veio todo sujo, até porque a tinta foi muito difícil de tirar, mas realmente ao ver o vídeo e as fotografias percebi que valeu mesmo a pena”.

Com o culminar e final do projeto, urge a necessidade de proceder à avaliação final conjunta com as crianças, de modo a realizar a gravação de áudio utilizada na apresentação. Importa referir que durante o processo foram proporcionados momentos de avaliação através de diálogos em pequenos e em grande grupo, tendo, por isso, sido um processo de avaliação contínua.

Assim, em coerência com o restante subtópico, será abordada a avaliação relativa à equipa da praia, onde se apresentam as perspetivas das crianças relativamente às ações e atividades desenvolvidas e se dão as respostas à questão orientadora "O que aprendemos?". Desta forma, registou-se respostas tais como: "a areia é praia" referiu a MA., "e o mar é natureza porque foi a mãe natureza que fez, não fomos nós." acrescentou IV. O T. afirmou que "as rochas são pedras muito grandes" e a TE., que esticou o braço com uma grande vontade de participar disse: "as rochas são natureza, o mar é natureza, por isso a areia é natureza", "a areia é natureza e a praia é natureza" interrompeu a LE. O B. mencionou ainda alguns animais marinhos como "o polvo, o caranguejo, o peixe, a baleia, o tubarão".

Durante o diálogo, o adulto anotou as respostas das crianças com o nome dos intervenientes para que os mesmos pudessem depois representar o que haviam referido, promovendo a participação ativa e constante das crianças. Assim foi possível identificar o seu sentimento de realização como a apropriação dos novos conhecimentos adquiridos através do projeto.

Terminada a realização deste projeto, podemos considerar, ao analisar o processo e os resultados obtidos, que a MTP é capaz de promover o desenvolvimento holístico da criança, abordando e envolvendo a criança em todas as áreas de conteúdo e do *saber* presentes nas OCEPE, assim como de promover a diferenciação pedagógica durante todas as suas fases.

A área de Formação Pessoal e Social esteve presente nos vários momentos de reunião, diálogo, apresentações e tomadas de decisão, inerente às pedagogias participativas, que promovem a democracia, colaboração, autonomia e autoconfiança (Silva et al., 2016).

O subdomínio das Artes Visuais, na área de Expressão e Comunicação, esteve presente na realização de registos e na construção dos fantoches e permitiu desenvolver capacidades expressivas e criativas por meio de diferentes técnicas de produções plásticas, como a pintura, o desenho, a colagem e o recorte, enquanto reconheciam e valorizavam a comunicação visual, tanto na produção, como apreciação (Silva et al., 2016). O subdomínio do Teatro/Jogo dramático teve incidência no momento de apresentação do teatro de fantoches e os

subdomínios da *música* e da *dança* tiveram a sua maior influência nos ensaios e na apresentação final do projeto. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esteve discriminado nos diversos momentos do projeto em que as crianças manifestavam sucessivas comunicações orais, sendo possível observar o desenvolvimento do léxico em várias crianças do grupo. Quanto à funcionalidade da escrita, os momentos de registo em grande grupo colocaram as crianças em contacto com a linguagem escrita, promovendo o seu prazer e motivação para ler e escrever. Relativamente ao domínio da Matemática, este foi significativo nomeadamente na organização e tratamento de dados na construção e leitura constante do histograma.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo teve a maior incidência sob o projeto já que foram abordados diversos temas no âmbito do mundo físico e natural, essencial para uma consciencialização relativa à proteção ambiental e para o impacto na vida diária das pessoas na natureza (Silva et al., 2016). Assim, a educação para sustentabilidade, tem como finalidade a possibilidade das crianças se tornem cientificamente cultas, pronunciando-se de modo a exercer uma cidadania ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2019).

Posto isto, no que concerne às aprendizagens adquiridas e desenvolvidas, é possível afirmar que o conjunto de todas as etapas e momentos do projeto possibilitaram o desenvolvimento emocional, motor, cognitivo e social, favoreceu a aquisição de competências linguísticas ao nível da expansão do léxico e promoveu as interações e relações com os outros, com base em valores e regras necessários para a convivência social. Assim, esta metodologia contribuiu para o desenvolvimento de cidadãos confiantes, abertos à aprendizagem, onde a sua curiosidade e criatividade os permite resolver problemas.

O que respeita a formação da mestrandia, pode-se concluir que a MTP contribuiu para a construção e desenvolvimento da sua identidade pessoal e profissional, no sentido de dar continuidade à construção da conceção de criança enquanto ser competente e capaz. Como refere Marta (2017) “a diversidade de práticas educativas possibilitam conhecimentos às crianças para responderem a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos” (p. 45). Abrir mão do controlo e valorizar as questões e atividades emergentes das crianças pode ser paradoxal para uma educadora em formação, contudo, ao vivenciar com as crianças as suas novas descobertas, desenvolvimentos e aprendizagens, ao serem elas mesmas a conduzirem o percurso de um projeto é verdadeiramente mágico. De modo a possibilitar que a criança ganhe confiança e

autonomia para tomar decisões e aprender a resolver por si só, ou em grupo, a educadora-estagiária deve lembrar o seu papel de mediadora e facilitadora de um ambiente propício às aprendizagens ativas da criança (DL nº 241/2001). Foi ainda elucidante o facto de algumas crianças, como LO., DU., T., P.A., e MA, demonstrarem ter um papel bastante mais ativo ao trabalharem em pequenos grupos, contrariamente de quando reúnem em grande grupo. Assim, revelarem sentido de responsabilidade por fazerem parte de um grupo responsável por investigar um tema do seu interesse. Foi possível trabalhar na ZDP destas crianças, num ambiente mais próximo, onde foi criado um clima de escuta atenta, contribuindo para que estas se sentissem ouvidas e valorizadas e conseqüentemente mais confiantes. Posto isto, possibilitar que a criança se encarregue de guiar o percurso do projeto, contribui para que a sua capacidade mental não seja limitada, pelo que foi permitido, que ao longo do projeto, a criança utilizasse por completo a sua imaginação e todas as suas capacidades e possibilidades. Assim, pressupõe-se que “uma criança possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Lopes da Silva, 1998, p. 133), através da motivação para investigar e resolver problemas.

### **O ORELHUDO: UMA ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO**

A rotina diária numa sala de EPE proporciona uma organização social que constrói uma comunidade apoiante, que se rege pelo princípio do controlo partilhado (Hohmann & Weikart, 1997). Desta forma, a educadora de infância, deve adotar uma organização do tempo flexível e diversificada, garantindo o reconhecimento de referências temporais por parte das crianças (DL nº 241/2001). Neste sentido, é necessário recorrer a estratégias e materiais que auxiliem no processo da construção da rotina na sala de educação pré-escolar.

Entre as várias propostas que foram adotadas pelo grupo de crianças da sala dos 3 anos, com o objetivo da apropriação progressiva da rotina por parte das crianças, como: a utilização de *instrumentos de pilotagem* (Niza, 2012); o *tempo de arrumação* (Hohmann & Weikart, 1997) acompanhado por música; a utilização de fantoches e outras estratégias para dinamizar e acompanhar os tempos de transição; neste subtópico será apresentada uma proposta: o recurso tecnológico audiovisual - “O Orelhudo”, que impactou de forma positiva a rotina diária do grupo da sala de 3 anos.

Através da observação sistemática, que acompanhou a ação da mestrandia, foi identificado um grande interesse por música, por parte do grupo e, desta forma, o par

pedagógico, em conjunto com a educadora cooperante, procurou planificar um novo momento na organização temporal da sala, indo ao encontro dos interesses do grupo e promovendo a receptividade das crianças a novas aprendizagens. Assim, foi proposto a utilização da ferramenta tecnológica “O Orelhudo”, seguida ao momento de descanso, sendo este um momento musical e cultural. Para além do interesse já referido, esta proposta derivou também da identificação da necessidade de conceder um novo momento na rotina diária das crianças depois da sesta, em que algumas crianças ainda estavam a descansar na sala, tornando a mesma condicionada para a brincadeira espontânea.

“O Orelhudo” é uma plataforma criada pela Fundação Casa da Música do Porto e consiste numa audição de um excerto de um momento musical, sendo que todos os dias é apresentado um novo excerto. Este vem ainda acompanhado com um pequeno texto que refere o historial da música escutada, como o país de origem, o instrumento, a data da mesma, etc.

Posto isto, diariamente as crianças reuniam na área da biblioteca, à medida que iam acordando da sesta, preparando-se para ouvir “o orelhudo”, sendo que se originou uma frase para este momento: “orelhinhas para fora”. Inicialmente o par pedagógico lia o texto apresentado pela plataforma ao grupo após a audição do excerto, contudo, rapidamente compreendeu que as crianças se alienavam do momento, não demonstrando qualquer interesse no que estava a ser lido, talvez por a linguagem não ser adequada ao nível de desenvolvimento do grupo. Deste modo, após a audição era realizada uma conversa entre as crianças, em que debatiam aspetos sobre aquilo que haviam escutado, sendo que estes momentos de diálogos conduziram a aprendizagens significativas sobre os mais diversos temas relacionados com a música do dia: instrumentos, como o violino, piano, órgão e flauta; estilos musicais, como o samba, o fado, a ópera, a morna e o teatro musical; os países associados, como Portugal, Itália, Brasil, Cabo verde e França, etc. Torna-se necessário referir que numa fase inicial, nem todas as crianças apresentavam níveis de envolvimento e bem-estar elevados, respeitando se estas não quisessem estar presentes. No entanto, os sinais de satisfação e motivação foram-se intensificando à medida que os recursos visuais na área da biblioteca iam aumentando: “Vamos ouvir o orelhudo?” (S.), “Já podemos ir para volta da fogueira?” (MT) e “Eu adorei hoje” (TE).

Por consequência aos diálogos diários, emergiu a necessidade de registar a informação debatida. Desta forma, no final de cada dia da semana, eram utilizadas, como recursos,

imagens previamente imprimidas, onde as crianças faziam os seus próprios registos para os ajudar a lembrar o significado da mesma. Assim o placard da área da biblioteca começou a ficar preenchido, refletindo os momentos de aprendizagem vividos durante a audição do orelhudo (Apêndice A2.2).

O contacto que as crianças tiveram com diferentes formas e estilos musicais, de várias épocas e culturas, permitiu-lhes não só alargar a sua cultura musical, mas o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música. Este contacto foi também um meio de se expressarem através do corpo, da comunicação verbal e através das artes visuais. Posto isto, a utilização do orelhudo contemplou uma verdadeira interdisciplinaridade, existindo uma abordagem transversal às variadas áreas de conteúdos, interligando-as. Desta forma, de seguida serão analisadas as áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE, trabalhadas durante as atividades e investigações realizadas a partir deste instrumento audiovisual.

A Área de Formação Pessoal e Social pode-se definir como uma "área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo" (Silva et al., 2016, p.33), estando, desta forma, interligada com as outras áreas de conteúdo. Posto isto, os diálogos iniciados com a audição da ferramenta em questão, promoveram o reconhecimento do outro, como pessoa que também tem voz e uma opinião que deve ser respeitada. Assim, a este momento ficou associado à convivência democrática, onde todas as crianças têm o direito à participação, gerando processos de aprendizagem cooperativa.

Relativamente ao subdomínio das Artes Visuais, inserido no domínio da Educação artística na Área de Expressão e Comunicação, este manifestou-se nos momentos de registos anteriormente mencionados, em que as crianças apreciaram tanto as suas produções como as dos pares, indo ao encontro de Silva et al. (2016) que defende que é "fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que e o que observam" (p. 49).

O subdomínio da Música foi aquele que teve mais incidência sobre toda a ação e as aprendizagens desenvolvidas posteriormente. As crianças aprenderem que têm de fazer silêncio para conseguir escutar a música e as suas características, visto que o "silêncio é também importante, como condição da verdadeira escuta, que possibilita identificar, memorizar reproduzir e explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma" (Silva et al., 2016, p.55). Silva et al. (2016) reconhece a importância de que as crianças

tenham contacto com música de géneros musicais diferentes, “sendo a qualidade uma exigência fundamental” (p.55), uma vez que quanto maior for a diversidade de sons, ritmos e formas que as crianças conhecerem, “maior será o seu repertório sonoro e mais rica a sua imaginação” (p.55). Posto isto, as crianças contactaram com inúmeros estilos musicais, como a ópera, fado, samba, morna e até os sons da floresta amazónia, compreendendo que a música tem várias formas e géneros.

Estas audições musicais incorporaram ainda o subdomínio do Teatro/Jogo Dramático, em articulação com o subdomínio da música, uma vez que estas “também podem e devem ser utilizadas como momentos para a vivência corporal da música” (Silva et al., 2016, p. 55).

Após a audição de uma música referente a um teatro musical, a equipa pedagógica compreendeu o interesse e vontade das crianças em se expressarem corporalmente. Assim, foi proposto que o grupo realizasse uma interpretação a partir do “ouvir”, uma vez que “ouvir em movimento é absolutamente natural em crianças pequenas e contrariar a sua corporalidade espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical” (Silva et al., 2016, p.55).

Foi claro o agrado do grupo com a proposta da díade pedagógica, tomando iniciativa de ir buscar fatos e adereços para realizarem a sua representação. Assim, o grupo foi dividido em dois, sendo que o primeiro grupo iria atuar e os restantes sentaram-se enquanto espectadores e vice-verso. Algumas crianças indicaram sentir os vários ritmos e intensidades da música, movimentando-se em conformidade. Algumas crianças, contudo, demonstraram mais dificuldade em ouvir e “sentir” a música, movimentando-se sempre com o mesmo entusiasmo. Foi ainda possível observar a liderança por parte de algumas crianças como de TE., CL. e IV. que tentaram orientar os pares com comentários como: “Eu sou a princesa e tu és o lobo. Nós temos de fugir quando a música ficar rápida ok?” (TE.). “No final tu tens que morrer” (IV.). “Eu sou o príncipe e salvo-te TE.” (CL.).

Face à análise do descrito é possível identificar as aprendizagens realizadas no âmbito Jogo Dramático/Teatro, sendo que as crianças utilizaram e recriaram o espaço e os objetos disponíveis, atribuindo-lhes múltiplos significados, representaram personagens e criaram situações da sua imaginação, considerando a música. Relativamente ao subdomínio da Dança, também é possível identificar o envolvimento com o sentido rítmico e de relação do corpo com espaço e com os outros. As crianças expressaram-se através da dança e tentaram recriar diferentes emoções consoante os diferentes momentos da música. Ainda, durante a representação dramática, as crianças desenvolveram capacidades no âmbito do domínio da

Educação Física, visto que executaram controlo voluntário do seu corpo, permitindo-lhes “tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações” (Silva et al., 2016, p.45).

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, este esteve presente nos momentos de registo já relatados, em que as crianças articulavam os seus desenhos com o código escrito e com as imagens. Esta escolha foi fundamentada nas OCEPE, procurando fomentar a emergência da linguagem escrita, pela utilização e compreensão das suas funcionalidades (Silva, et al, 2016), entendendo que a linguagem escrita permite relembrar momentos. Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, este foi promovido num clima de comunicação, durante os diálogos já mencionados, facilitando a expressão das crianças, o seu desejo de comunicar e a construção de um vocabulário mais alargado. Um exemplo que define a importância de fomentar o diálogo cooperativo foi a espontaneidade de DU. quando apontou para a imagem referente ao estilo musical ópera e disse: “Ópera!”. Ao questionar a criança qual era o país de origem, o menino apontou para a bandeira de Itália e disse: “Tália!”. Esta situação apresenta um momento crítico no desenvolvimento de uma criança que tinha a linguagem oral muito pouco desenvolvida.

O domínio da Matemática esteve evidente durante a utilização de mapa mundo. Apesar da mestrandia ter colaborado com a equipa educativa na introdução do mesmo, o período de PES em EPE terminou uma semana antes do outro membro do par pedagógico, impossibilitando a autora de registar e analisar com exatidão os contributos do mapa mundo no desenvolvimento do grupo (Apêndice A2.2). A introdução do mapa mundo pretendia dar continuidade às múltiplas aprendizagens já realizadas pelas crianças, uma vez que já reconheciam os países e as respetivas bandeiras, sendo que foi uma opção com a intenção de promover a identificação de pontos de reconhecimento de locais e a utilização de mapas simples (Silva et al., 2016).

A audição destas músicas, para além dar a conhecer diferentes instrumentos musicais, articulou aprendizagens referentes à área de Conhecimento do Mundo, uma vez que ao investigarem acerca de diferentes estilos musicais, as crianças desenvolveram aprendizagens acerca de vários países do mundo, contactando com diferentes culturas. As notas de campo que se seguem retratam alguns conhecimentos adquiridos por parte de algumas crianças:

No momento do orelhudo, antes de ouvir o excerto de hoje, enquanto esperávamos que todas as crianças acordassem, estivemos a reviver o que já tínhamos aprendido nas semanas anteriores: “É a Ópera. É de Itália onde eles falam italiano.” (S.) Ao perguntar à menina qual era a bandeira de Itália, esta apontou para a respetiva imagem da bandeira. “O samba é do Brasil. É muito calor lá”

(LE.) Ao que o IV. acrescentou: “Pois é. E a Lavinia nasceu no Brasil.” E o SA. Ainda disse: “A amazónia também é no Brasil”. Ao questionar o que era a amazónia, o AF. Respondeu com entusiasmo: “É uma floresta muito grande.”

(Notas de campo da educadora estagiária, 12/01/2023)

Assim podemos compreender a incidência da área do Conhecimento do Mundo nesta ação, que “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 85), promovendo a oportunidade para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como para contactar com novos interesses, ao questionar, descobrir e compreender. Desta forma, o grupo iniciou a construção de uma atitude de pesquisa, centrada na curiosidade de descobrir através de uma perspetiva crítica e de partilha do saber.

O momento do Orelhudo possibilitou abordar questões importantes acerca da cultura e origem de duas crianças da sala (LV e VA). Sendo que LV. é brasileira e a VA. é ucraniana, a mestranda, em conjunto com a equipa pedagógica, promoveu o diálogo acerca dos países de origem de ambas as crianças. Para além de ouvir recorrentemente o hino de Portugal, era colocado de seguida o hino do Brasil e o hino da Ucrânia, mencionando que era a música do país da LV e da VA. Para além de observar o entusiasmo das meninas ao ouvir o hino do seu país, ao sorrirem e dançarem, foi importante para as restantes crianças ouvir outras línguas e compreender que tinham pares de outras nacionalidades, que devem ser respeitadas. Para além disso, foi discutido com o grupo o estado crítico em que se encontra a Ucrânia, explicando a razão pela qual a VA. veio para Portugal. Após esta conversa algumas crianças mostraram bastante sensibilidade à questão referindo por exemplo: “No país da VA. eles destruíram tudo e por isso a VA veio para a nossa escola.” (SA.) e “Está na guerra na Ucrânia e há muito fogo lá.” (MT).

Pode-se verificar que esta ação promoveu o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros e de respeito pela cultura, evidenciando a inter-relação entre a área de Conhecimento do Mundo com a área de Formação Pessoal e Social. “O desenvolvimento contextualizado e articulado destes saberes” permitiu que o grupo de crianças conhecesse as características da sua e de outras culturas e comunidades, “facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Silva et al., 2016, p. 89) e inclusão. Assim, foram realçados aspetos físicos, sociais e culturais e identificadas semelhanças e diferenças com outras culturas, por exemplo quando as crianças investigaram acerca do Japão, após escutar um excerto de uma música tradicional japonesa, pesquisaram na *internet* imagens da população do Japão, identificando algumas diferenças culturais e físicas, como "o

menino está a comer com paus” (SA.), ao que a CL. Acrescentou: “nós comemos com o garfo”. IN ainda afirmou que "os olhos deles são pequeninos".

Neste processo, foi também possível mobilizar estratégias que permitiram à criança distinguir o presente do passado, “levando-a a compreender as semelhanças e as diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais, dos avós e outros mais distantes” (Silva et al., 2016, p.88) como quando foi escutado um excerto de um filme da Disney nos seus primórdios. As educadoras-estagiárias promoveram ainda o desenvolvimento de outras noções temporais durante os diálogos referentes ao "orelhudo de ontem", "da semana passada" e “de hoje”, promovendo o reconhecimento de unidades básicas do tempo diário e semanal.

Este recurso audiovisual permitiu que as crianças concebessem a música como um meio de comunicação, associando-a à sua dimensão cultural. O instrumento possibilitou ainda a integração de meios tecnológicos e informáticos, proporcionando à criança o contacto com a linguagem informática em articulação com as áreas de expressão e comunicação e conhecimento do mundo (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). Assim, para além de melhorar consideravelmente este momento da rotina, possibilitou às crianças inúmeras aprendizagens, como já enunciadas. Podemos concluir que na fase final da PES em educação pré-escolar foram observados níveis de envolvimento e bem-estar consideravelmente elevados, de acordo com as escalas de Laevers et al. (2005).

Face ao descrito, a mestrada desenvolveu uma grande estima pelas tecnologias enquanto suporte no desenvolvimento de variadas aprendizagens no âmbito das diversas áreas de conteúdo, pretendendo utilizar diferentes recursos tecnológicos em práticas futuras. Reflete-se ainda acerca do papel interventivo do educador, de modo a estimular os diálogos e investigações das crianças. Apesar da participação da educadora-estagiária ter sido considerada fundamental para apoiar o desenvolvimento do pensamento crítico e a gerar momentos de pesquisa e aprendizagens, é necessário considerar que, posteriormente, a autonomia da criança aumentou gradualmente, diminuindo a estimulação por parte do adulto. O grande objetivo é que autonomia da criança prevaleça relativamente à estimulação (Bertram & Pascal, 2009).

## METAREFLEXÃO

*Educar é uma arte e são muitas as competências que convergem nesta arte... Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem, sem dúvida, ser adquiridos, mas são também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças e pelo Mundo.*

(Vasconcelos, 1997, p. 251).

Com o término deste processo de formação e do RE, considera-se a importância de concluir com uma reflexão crítica acerca de todo o percurso desenvolvido até então, em contexto de Creche e EPE, evidenciando as aprendizagens realizadas, as dificuldades ultrapassadas e eventuais potencialidades de desenvolvimento, assim como perspectivas futuras de aprendizagens.

A mestranda considera que os momentos experienciados e desenvolvidas na PES em creche e na PES em EPE possibilitaram variadas experiências e aprendizagens gratificantes, na medida em que permitiram viver e aperfeiçoar o papel de educador de infância, ao adotar uma postura investigativa e crítica, mobilizando os saberes teóricos e científicos adquiridos durante o percurso académico. Torna-se, então, essencial referenciar a MIA, já que esta tem como objetivo melhorar a ação e compreendê-la (Alarcão, 2002), sendo imprescindível na formação e na prática do educador. Assim, a mestranda adotou o processo cíclico característico desta metodologia que, por sua vez, apoiou e enriqueceu a sua prática, possibilitando uma evolução contínua e reflexiva.

Durante todo o processo de investigação a mestranda manteve uma postura ética e deontológica perante o processo, revelando cuidado e preocupação com a vertente humana, sendo que cabe ao educador proporcionar experiências assentes em princípios dinâmicos, pedagógicos, didáticos e, simultaneamente, científicos, caracterizadas pela sua intencionalidade e com consciência de “o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos” (Roldão, 2007, p. 98).

A constante mobilização de quadros teóricos e a sua articulação com a prática, relatada no decorrer do presente RE, revelou-se de suprema importância de modo a ultrapassar obstáculos, desafios e receios. Ressalva-se, contudo, que os referentes teóricos utilizados foram adaptados à educação em Portugal e aos contextos educativos onde

decorreram a PES em creche e em EPE. Assim sendo, a prática regeu-se essencialmente pelas influências de Emmi Pikler e Elinor Goldschmied e dos modelos pedagógicos HighScope, Reggio Emilia, Pedagogia-em-Participação e do MEM.

A mestranda revela que a maior dificuldade experienciada na prática, em ambos os contextos, foi gerir os níveis de estimulação por parte do adulto e a autonomia da criança. Um instrumento que facilitou este processo foram as escalas de empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009), que ajudaram a mestranda a fazer uma retrospectiva ao se auto avaliar nas escalas de sensibilidade, estimulação e autonomia fomentada, conseguindo compreender que ao aumentar gradualmente a autonomia da criança, a estimulação por parte do adulto deveria diminuir, sendo que o objetivo é que autonomia da criança prevaleça relativamente à estimulação (Bertram & Pascal, 2009).

Assim, o equilíbrio entre cuidar e promover a autonomia e autoconfiança da criança e saber lidar tranquilamente e eticamente com crianças que demonstravam comportamentos por vezes desafiantes, foram as dificuldades com que a mestranda se defrontou durante a PES em creche e EPE. Contudo, esta etapa de formação permitiu a descoberta das dificuldades da educadora-estagiária e, graças ao contributo das equipas educativas, das supervisoras e de profundas reflexões sustentadas em quadros teóricos adequados, a autora deste documento foi capaz de melhorar enquanto futura profissional de educação. Contudo, apesar das aprendizagens construídas, e co construídas. e dos desenvolvimentos conseguidos, apenas a experiência contínua permitirá aperfeiçoar as suas competências.

É indispensável mencionar os contributos do trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido com o par pedagógico, as educadoras cooperantes, as crianças e toda a equipa de supervisão, que exigiu maior empenho e rigor de modo a ultrapassar dificuldades e a construir aprendizagens pessoais e profissionais.

É de privilegiar o trabalho realizado em díade, que através da cumplicidade estabelecida, promoveu a partilha de experiências, ideias e inúmeros momentos de diálogo sobre questões emergentes da prática, fomentando a reflexão autocrítica e partilhada. Durante ambas as PES verificou-se o empenho, intencionalidade e predisposição de ambas as partes, contribuindo para a motivação da mestranda durante todo o percurso. Sentiu-se o clima de prazer, entusiasmo, animação e de enorme dedicação que ambas as educadoras-estagiárias estabeleceram nas salas de atividades, contribuindo para o bem-estar das equipas educativas, mas acima de tudo, e mais importante, das crianças.

Também a supervisão foi um processo sistemático que apoiou a educadora-estagiária ao receber a orientação necessária da supervisora institucional, contribuindo significativamente para desenvolvimentos essenciais na ação educativa. Foi através dos *feedbacks* das narrativas reflexivas, das planificações, das supervisões e de reflexões realizadas com as supervisoras que foi possível desenvolver saberes e realizar as alterações necessárias, que contribuiram para o crescimento profissional da mestranda. Assim, a supervisão foi encarada como momentos de orientação e reflexão.

Importa valorizar o papel das crianças enquanto sujeitos ativos no seu processo educativo, salientando a importância de escutar e valorizar a sua voz, que exprime as suas ideias e opiniões. Assim, a diferenciação pedagógica esteve presente durante toda a prática educativa, em ambos os contextos, com o objetivo de valorizar as características individuais de cada criança e de promover aprendizagens significativas para cada uma, considerando os seus interesses e necessidades pessoais. Assim, a mestranda consolidou a imagem de criança enquanto pessoa competente, curiosa, capaz de explorar autonomamente e de construir o seu próprio conhecimento. Posto isto, a PES possibilitou fortalecer a ideia do brincar como a melhor forma de aprendizagem para crianças pequenas, firmando o papel do educador como facilitador e mediador no processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, e à luz do construtivismo, a educação não engloba a aquisição de informação, mas sim a formação de cidadãos críticos e responsáveis, com gosto e curiosidade para saber mais, de forma a desenvolverem o seu raciocínio, espírito crítico e criatividade (Araújo, 2018).

A prática pedagógica possibilitou compreender a importância de manter uma atitude autocrítica e reflexiva no futuro profissional, procurando uma aprendizagem e formação contínua durante a vida, de modo a evoluir enquanto educadora e pessoa. Assim, a mestranda ambiciona investir na sua autoformação de modo a garantir uma prática pedagógica de qualidade. A mestranda tem ainda como perspetivas futuras o trabalho cooperativo entre profissionais da educação, procurando a partilha de conhecimentos e valores, reflexões conjuntas e eventuais colaborações.

Com o contributo das educadoras cooperantes e as supervisoras orientadoras, a mestranda iniciou o processo de construção da sua identidade, considerando-se uma educadora com um alto nível de sensibilidade, que transmite tranquilidade devido à sua calma. Apesar de considerar esta uma característica positiva, é necessário considerar a importância de uma postura assertiva de modo a conseguir uma boa gestão do grupo.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores – da sala à escola* (pp. 217-235). Porto Editora.
- Anderson, B. (2017). *Young Children playing together: A choice of engagement*. European Early Childhood Education Research Journal (Vol. 26) (pp. 142-155). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412053>
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, (pp.29-74). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2017). *Perspetivas Pedagógicas para a Educação em Creche: princípios convergentes e implicações para a prática*. In. Cadernos de Educação de Infância, 112 (pp. 104-112).
- Araújo, S. B. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.a ed., pp. 139–160). Porto Editora.
- Araújo, S.B. (2022). *Ficha de unidade curricular*. Escola Superior de Educação do Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores- perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Investigar em Educação (IIª, nº4, pp. 128-131).
- 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](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)

- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Brito, R., Dias, P., Barqueira, A. & Silva, J. (2021). *A Utilização de Tecnologias Digitais por Educadores de Infância e Crianças que Frequentam a Educação Pré-Escolar, em Portugal*. Edição ISEC Lisboa - Escola de Educação e Desenvolvimento Humano.
- Canavarro, J. M. P., Pereira, A.I.F, Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica: livro de apoio*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Castro, L. S., (2022). *O legado de Lawrence Stenhouse, no 40º aniversário da sua morte*. Em Revista da rede internacional de investigação-ação colaborativa, (vol. 7, nº 1, pp.3-20). EstreiaDialogos
- Clements, D., & Sarama, J. (2003). *Young Children and Technology: What Does the Research Say?* In. *Young Children* 58(6), (pp. 34-40).
- Cocito, R. P. (2018). A Abordagem Pikler e a Organização do Espaço para Bebés na Educação Infantil. *COLLOQUIUM HUMANARUM*, 15 (Especial 2), (pp. 1–7). <https://doi.org/10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001067>
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Edições ASA.
- Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. (2019). Comité português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- David, M., & Appell, G. (2013). *Lóczy, una Insólita Atención Personal* (3ª ed). Ediciones Octaedro.
- Diogo, F., & Matos Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Falk, J. (2012). La Estabilidad para la Continuidad Calidad de las Atenciones y las Relaciones. In J. Falk (Ed.), *Lóczy, Educación Infantil* (3.ª, pp. 21–34). Ediciones Octaedro.
- Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M., & Barros Araújo, S. (2021). *Prática educativa supervisionada em creche: Uma experiência pikleriana em contexto português* (1.ª, pp. 59–74). *Revista Practicum*.
- Fochi, P. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.) *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª ed., pp. 181–195). Porto Editora.
- Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. In. *Escola Moderna*, 5(5), (pp. 5-12).
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. Em J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Orgs.), *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil. Um caminho para a transformação*. (1.ª ed., pp. 3–25). Penso.
- 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 Editora, pp. 47–77).
- Godall, T. (2016). *Movimiento Libre y Entornos Optimos* (pp. 79-90). RELAdEI (vol. 5.3).
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação De 0 A 3 Anos: O Atendimento Em Creche*. Artmed Editora.
- Hannoun, H. (1980). *A atitude não-diretiva de Carl Rogers*. Livros Horizonte.

- Hatzigianni, M. & Margetts, K. (2012). *"I Am Very Good at Computers": Young Children's Computer Use and Their Computer Self-Esteem*. In. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), (pp. 3-20).
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança* (1ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. da G. S., & Barbosa, M. C. S. (2022). *Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos* (1.ª ed.). Penso.
- Kalas, I. (2010). *Recognizing the Potential of ICT in Early Child Education. Analytical Survey*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190433>
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar* (3ª ed.). Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Kravtsova, E. (2007). *A perspectiva de educação de Vigotksy*. In. *Revista Noesis*, (nº 77, pp. 9-10). APEI
- 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.
- Landsheere, G. De (1996). *O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos*. Em J. L. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung & G. De Landsheere (Eds.), *A educação do futuro. O futuro da educação* (pp. 84-96). Porto: Edições Asa.
- 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.
- Lopes da Silva, M. I. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 91-122). Ministério da Educação.
- Marques, R. (2002). A Pedagogia de Jerome Bruner. In R. Marques. *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Editora.
- Marta, M, (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigação en psicologia y educación* (pp- 43-46). Vol. Extr., No. 13 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Martins, A. K., Hanna, L., Batalha, D., Sancigollo, E., & Cipriano, G. (2019). *Emmi Pikler- Abordagem Lóczy-Pikler*. Universidade federal de São Carlos.
- Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moita, M. C. (2013). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância* (1.ª ed.). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C. (2007). *Jogo na Criança e Desenvolvimento Psicomotor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- 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.

Oers, B. V. (2007). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo*. Revista Noesis, (nº 77, pp. 15-16). APEI.

Oliveira, J. (2007), *Psicologia da educação – 1. Aprendizagem/aluno*. Porto: Legis Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infancia: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança*. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.11-28). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (Orgs.) (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação*. (4.a ed, pp. 25-60). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza

(Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 61–108). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-participação: modelo pedagógico para a educação 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. 30–69). Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill de Portugal

Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes – motivar para o sucesso*. Porto Editora

Pires, A., & Pinheiro, A. (2018). A Investigação como eixo estruturante da formação de Educadoras de Infância. In *Media@ções*, 2(6), (pp. 20–34).

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, D. (2020). *Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores*. In. Revista da rede internacional de investigação-ação colaborativa, (vol. 5, nº 1, pp.35-46). EstreiaDialogos

Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. In. Revista Brasileira de Educação, 12 (34), (pp. 94–103). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed Editora.

- Tardos, A. (2012). La Mano de la Educadora. In *Lóczy, Educación Infantil* (3.ª, pp. 59– 68). Ediciones Octaedro.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)
- Weber, S. (2010). *The Work of Emmi Pikler* (pp. 19–26). *Research Bulletin*.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA
- Zeichner, K. (2010). *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação*. (U. F. Maria, ED.) Educação. In. *Revista do Centro de Educação*, 35(3), (pp. 479-503).

## DOCUMENTOS LEGAIS

- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201. Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201. Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro (2007). Diário da República: I Série, nº38. Ministério da Educação <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819?ts=1674746143953>

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/2007/02/03800/13201328.pdf>

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério da Educação, Lisboa. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. (2014). Diário da República n.º 92 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. [0281902828.pdf \(dre.pt\)](https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf)

Despacho Conjunto n.º 268/1997, de 25 de agosto. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. (1997). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268\\_97.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf)

Despacho Conjunto n.º 5220/1997 (1997). Diário da República: II Série, n.º 178. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho\\_5220\\_97.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf)

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro. (1997). Diário da República: I Série, n.º 34. Assembleia da República. <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto (2011). Diário da República, 1.ª série, n.º 167. Ministério da Solidariedade e Segurança Social <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/262-2011-671660>

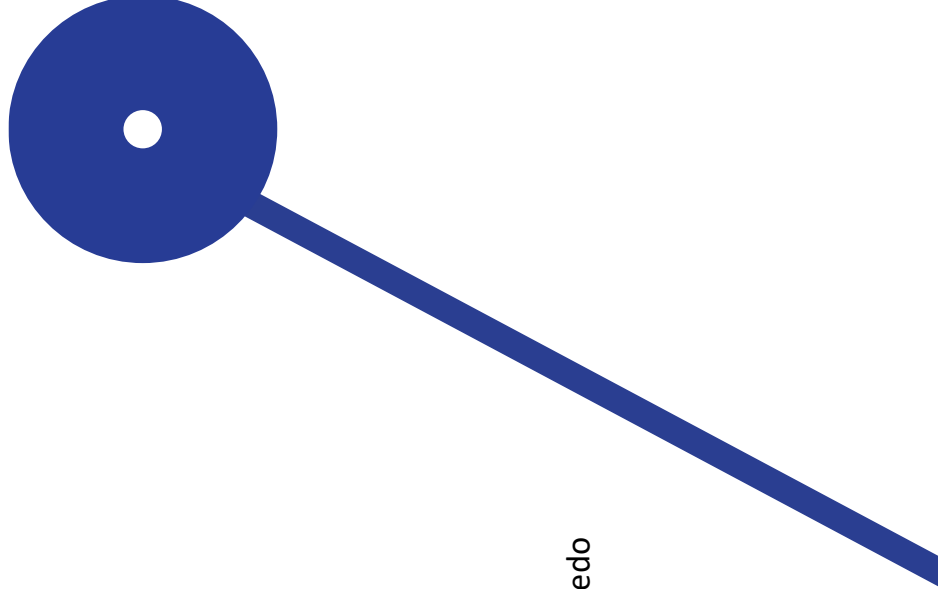
Projeto Educativo da Instituição da Creche (2022/2025).

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

Projeto Pedagógico da sala da EPE (2022/2023).

Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril (2011). *A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de abril de 2011. Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao\\_dos\\_0-3.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf)





**Relatório de Estágio**  
Maria Ana Magalhães Aroso de Figueiredo