

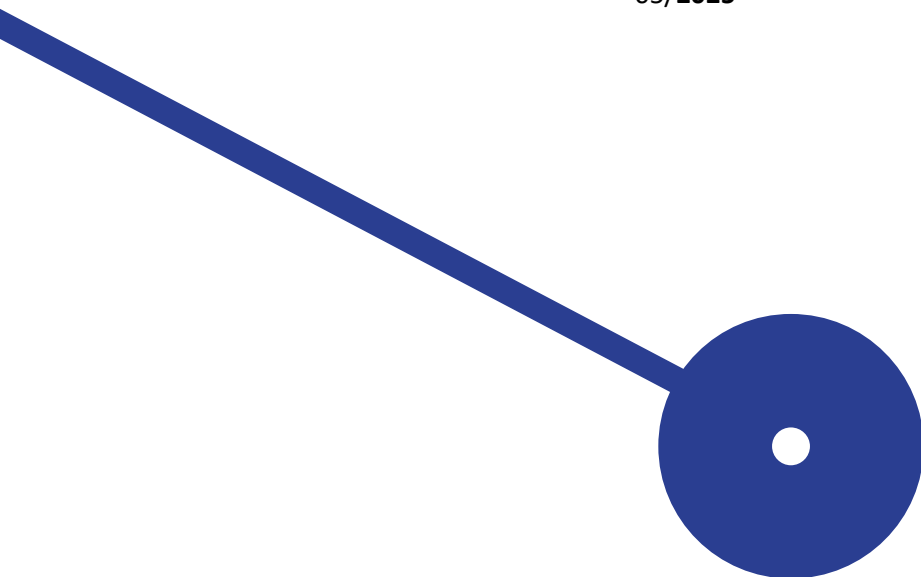
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O papel do adulto como facilitador e interlocutor nas interações

Inês Lima de Carvalho

05/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Lima de Carvalho

Papel do adulto como facilitador e interlocutor nas interações

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Joana Isabel Querido Rodrigues Santos Gomes

Coorientação: Prof.^a Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Lima de Carvalho

Papel do adulto como facilitador e interlocutor nas interações

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^ª Doutora Joana Isabel Querido Rodrigues Santos Gomes

Coorientação: Prof.^ª Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2025

AGRADECIMENTOS

Este foi um percurso que não trilhei sozinha e é com uma gratidão profunda que reconheço todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para que chegasse a este momento tão significativo da minha vida académica e pessoal.

À Sandra, a minha mãe, pela alegria contagiante com que vive e que partilha generosamente com todos que a rodeiam. És a minha inspiração.

À Arlete e ao Hélder, os meus tios, que me acolherem sempre de braços abertos e por serem um apoio firme ao longo deste caminho.

À Catarina, a minha prima, com quem partilho o mês de outubro e, mais importante, com quem partilharei a vida inteira.

Ao Francisco, por seres amor, colo e inspiração. Sem ti, este caminho não teria sido o mesmo

À Ana, Catarina, Mariana e Tatiana, à amizade mais longa, onde os lamentos, os sucessos e todas as partilhas entoam pelas paredes do nosso café de eleição. Obrigada por tudo.

À Ana, Bárbara, Inês, Maria e Paula as amigas da licenciatura que sabem bem o que significa pertencer a Educação Básica, um curso que nos exigiu de tudo, mas que também nos deu tanto.

À Inês, Mónica, Raquel e Rita as amigas do mestrado, com todos os desafios do curso, conseguimos juntas superá-los.

À Associação de Estudantes da Escola Superior de Educação, por me fazer crescer e acreditar que posso transformar realidades. Obrigada por todas as pessoas que me trouxe.

À Beatriz Tavares e Beatriz Sousa, saibam que fizeram a diferença neste lugar peculiar, guardo em vocês o significado desta canção “Somos Academia, até ao último dia”.

À Ana Hipólito, a minha querida díade, amiga e parceira de todo o curso, obrigada por me seres tanto. Os agradecimentos nunca seriam os suficientes para expressar tudo o que significaste, esta caminhada é nossa.

Às orientadoras, Professora Susana Esteves e Professora Joana Querido, por me aconselharem e partilharem os seus conhecimentos neste processo de aprendizagem.

Às educadoras cooperantes, por abrirem as suas portas e partilharem os seus conhecimentos sobre a prática.

Às auxiliares de ação educativa e todos os profissionais que nos receberam tão bem dentro das Instituições da Prática Educativa Supervisionada.

Por fim, a todas as crianças com quem tive o privilégio de partilhar momentos. Obrigada por me encherem o coração e por me fazerem acreditar, que ser educadora de infância é o meu caminho. Por vocês e por todas as crianças que me esperam no futuro, continuarei a dedicar-me com paixão e compromisso à educação.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio descreve o percurso formativo desenvolvido pela mestranda no âmbito da Práticas Educativas Supervisionadas, nas valências de Educação em Creche e Educação Pré-Escolar, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto. Este documento centra-se nas aprendizagens profissionais construídas ao longo do estágio, articulando os fundamentos teóricos, pedagógicos e legais adquiridos neste percurso. Para tal, o mesmo está estruturado em três grandes capítulos, sendo que o primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico-legal, o segundo capítulo caracteriza os contextos da PES e detalha a metodologia de investigação adotada e o terceiro capítulo reflete sobre as ações desenvolvidas no âmbito da prática.

Merece destaque o carácter reflexivo do relatório de estágio, firmado pela metodologia de Investigação-Ação, através da qual a mestranda analisou criticamente as problemáticas emergentes da prática educativa, focando-se no tópico do papel do adulto enquanto facilitador e interlocutor nas interações. Neste sentido, todas as ações educativas desenvolvidas foram sustentadas por um processo interativo de observação, planificação, ação e reflexão, estabelecendo a intencionalidade pedagógica centrada nos interesses e necessidades de aprendizagem das crianças.

A investigação baseou-se em referenciais teóricos de orientação socioconstrutivista e em pedagogias participativas, que fundamentaram uma práxis pedagógica centrada na criança, valorizando a escuta ativa e a construção partilhada do conhecimento. Assim, o processo vivido permitiu à mestranda transformar práticas, consolidar competências pessoais e profissionais, bem como desenvolver uma intervenção educativa intencional, sensível e ética, reconhecendo a criança como agente ativo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagens.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Educação de Infância; Investigação-Ação; Interações adulto-criança

ABSTRACT

This internship report describes the training path developed by the master's student within the scope of Supervised Educational Practices, in the areas of Nursery Education and Pre-School Education, as part of the Master's Degree in Pre-School Education at the Porto School of Education. This document focuses on the professional lessons learned during the internship, articulating the theoretical, pedagogical and legal foundations acquired along the way. For this, the document is structured in three large chapters. The first chapter presents the theoretical and legal framework, the second chapter characterizes the contexts of the PES and details the research methodology adopted and the third chapter reflects on the actions developed within the scope of the practise.

It is worth highlighting the reflective nature of the internship report, based on the Action Research methodology, through which the master's student critically analyzed the problems emerging from educational practice, focusing on the topic of the adult's role as a facilitator and interlocutor in interactions. In this sense, all the educational actions developed were supported by an interactive process of observation, planning, action and reflection, establishing pedagogical intent centered on the children's interests and learning needs.

The research was based on socioconstructivist theoretical frameworks and participatory pedagogies, which underpinned a child-centered pedagogical praxis, valuing active listening and the shared construction of knowledge. In this way, the process allowed the master's student to transform practices, consolidate personal and professional skills, as well as develop an intentional, sensitive and ethical educational intervention, recognizing the child as an active agent of their own development and learning.

Keywords: Supervised Educational Practice; Early Childhood Education; Action Research; Adult-child interactions

LISTA DE APÊNDICES

A: Registos Fotográficos das Atividades Desenvolvidas

A1 - Prática Educativa em Creche

A1.1 - Criança na PESEC construir o seu próprio puzzle. Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

A1.2 - Organização de materiais na PESEC da experiência educativa sensorial do mar. Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

A1.3 - F.P. e L. na PESEC a partilhar brincadeiras no jogo heurístico. Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

A2 - Prática Educativa em Educação Pré-Escolar

A2.1 - Desenho na PESEPE da M.F. sobre o diário de grupo. Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

A2.2 – Descoberta na PESEPE do bicho-pau na área de atividades da natureza. Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

A2.3 - Comunicação de projetos no tempo do diário de grupo na PESEPE. Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

A2.4 - Votação na PESEPE para os cinco livros que iriam ficar na área da biblioteca. Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

A2.5 - Tempo de escolha livre na área da biblioteca na PESEPE. Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

A2.6 - Mobilização do grande grupo no brincar heurístico na PESEPE. Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

B: Tabelas e Gráficos

B1.1 - Tabela da proposta de categorização dos dados do Diário de Grupo. Inspirada por Garcia (2010). Elaboração própria.

B1.2 - Gráfico do número de ocorrências no Diário de Grupo por cada criança. Elaboração própria.

B1.3 - Gráfico de ocorrências por proposta de categoria. Elaboração própria.

B1.4 - Gráfico de ocorrências por proposta de subcategoria. Elaboração própria

B1.5 - Tabela de Indicadores MindMindedness Segundo Meins e Fernyhough (2015).
Elaboração própria.

C: Documentação Pedagógica

C1.1 - Projeto “Bicho-Folha”. Elaboração própria.

C1.2 - Projeto “A morte”. Elaboração própria.

C1.3 - Projeto “As joaninhas amarelas são venenosas?”. Elaboração própria.

D: Grelha de Avaliação

D1 - Grelha de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada em Creche

D2 - Grelha de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

E: Planificações Semanais

E1 - Planificações Semanais em Creche

E1.1 - Planificação Semanal de 18 a 22 de abril

E1.2 - Planificação Semanal de 25 a 29 de abril

E1.3 - Planificação Semanal de 2 a 6 de maio

E1.4 - Planificação Semanal de 9 a 13 de maio

E1.5 - Planificação Semanal de 16 a 20 de maio

E1.6 - Planificação Semanal de 23 a 27 de maio

E1.7 - Planificação Semanal de 30 a 3 de junho

E2 - Planificações Semanais em Educação Pré-Escolar

E2.1 - Planificação Semanal de 31 a 4 de novembro

E2.2 - Planificação Semanal de 7 a 11 de novembro

E2.3 - Planificação Semanal de 14 a 18 de novembro

E2.4 - Planificação Semanal de 21 a 25 de novembro

E2.5 - Planificação Semanal de 28 a 2 de dezembro

E2.6 - Planificação Semanal de 5 a 9 de dezembro

E2.7 - Planificação Semanal de 12 a 16 de dezembro

E2.8 - Planificação Semanal de 2 a 6 de janeiro

E2.9 - Planificação Semanal de 9 a 13 de janeiro

E2.10 - Planificação Semanal de 16 a 20 de janeiro

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Modelo da planificação semanal

Anexo B - Modelo da grelha de avaliação

LISTA DE SIGLAS

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EC – Educação em Creche

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

PES - Prática Educativa Supervisionada

PESC - Prática Educativa Supervisionada em Educação em Creche

PESEP - Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

PEI - Projeto Educativo da Instituição

PPS - Projeto Pedagógico da Sala

RE – Relatório de Estágio

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

1.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1.	EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	3
1.2.	INTERAÇÕES, RELAÇÕES E APRENDIZAGEM.....	5
1.2.1.	DAR VOZ À CRIANÇA.....	9
1.2.2.	O PAPEL DO ADULTO NAS INTERAÇÕES.....	13
1.2.3.	MODELOS PEDAGÓGICOS E INTERAÇÕES NA EPE.....	18
1.2.3.1.	PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ELINOR GOLDSCHMIED.....	18
1.2.3.2.	PERSPETIVA DE EMMI PIKLER.....	20
1.2.3.3.	MODELO CURRICULAR DE HIGHSCOPE.....	21
1.2.3.4.	MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA.....	23
1.2.3.5.	ABORDAGEM PEDAGÓGICA REGGIO EMILIA.....	25
1.2.3.6.	METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	27
2.	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
2.1.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA CRECHE.....	30
2.1.1.	A INSTITUIÇÃO.....	30
2.1.1.1.	AS INSTALAÇÕES.....	31
2.1.2.	CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	32
2.1.2.1.	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	32
2.1.2.2.	CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS.....	34
2.1.2.3.	CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO.....	35
2.2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR.....	37
2.2.1.	A INSTITUIÇÃO.....	37
2.2.1.1.	AS INSTALAÇÕES.....	37

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	39
2.2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	39
2.2.2.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS.....	40
2.2.2.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	43
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	44
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	50
3.1 A PRÁTICA EDUCATIVA EM CRECHE	51
3.1.1. O NOSSO <i>PUZZLE</i>	51
3.1.2. EXPLORAÇÃO SENSORIAL	53
3.1.3. REFLEXÃO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA CRECHE	55
3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	57
3.2.1. INSTRUMENTO DE PILOTAGEM: DIÁRIO DE GRUPO.....	57
3.2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	64
3.2.3. PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO: A ÁREA DA BIBLIOTECA	68
3.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSAIS ÀS DUAS VALÊNCIAS.....	71
3.3.1. O BRINCAR HEURÍSTICO	71
3.3.2. INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA.....	75
REFLEXÃO FINAL	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS	88
REFERÊNCIAS LEGAIS	89
APÊNDICES.....	Erro! Marcador não definido.
ANEXOS.....	Erro! Marcador não definido.

INTRODUÇÃO

O presente documento tenciona representar o percurso pedagógico da mestranda desenvolvido no decorrer da Unidade Curricular (UC) Prática Educativa Supervisionada (PES), nas valências da Educação em Creche (EC) e Educação Pré-Escolar (EPE). Esta UC está associada ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto, que confere no final do ciclo de estudos o grau de mestre para a docência na EPE (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

O Relatório de Estágio (RE) articula-se com todo o percurso formativo do mestrado e a licenciatura que lhe precede (Licenciatura em Educação Básica), refletindo as aprendizagens profissionais adquiridas e constituindo o culminar de uma etapa fundamental já que “a habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014). Além disso, vai ao encontro dos objetivos da ficha da UC da PES, que visam desenvolver a capacidade de mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção de atividades e projetos na PES, organizar ambientes educativos inclusivos com estratégias inovadoras, promover o bem-estar e a aprendizagem das crianças e por fim, cultivar uma atitude profissional reflexiva e investigativa, orientada para a tomada de decisões fundamentadas na prática (Araújo, 2024).

Neste sentido, para suportar os objetivos enunciados, a mestranda adotou uma estratégia de triangulação praxiológica, articulada entre valores, teorias e práticas (Máximo-Esteves, 2008; Oliveira-Formosinho, 2007) e orientada pela metodologia de Investigação-Ação (IA). Esta abordagem metodológica revela o seu “papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 8). Neste quadro, a conduta ética assumiu um lugar central em todo o processo, sendo especialmente assegurada a salvaguarda do “sigilo relativamente às informações de natureza confidencial ou reservada” (Escola Superior de Educação, 2022, p. 16) respeitante a todos os intervenientes deste percurso.

Diante disso, este documento centra-se no estudo da problemática do papel do adulto enquanto interlocutor e facilitador nas interações do ambiente educativo, investigando o impacto direto dessas interações no desenvolvimento integral da criança. No entanto, o RE

não se representa como uma exposição linear de práticas e saberes construídos, constitui-se como um espaço de reflexão entre a experiência e o conhecimento. O presente RE é reflexo de um envolvimento profundo com os contextos educativos e de uma escuta atenta às necessidades, interesses e personalidades das crianças, valorizando o seu papel enquanto sujeitos ativos de direitos. Neste percurso, a construção da aprendizagem profissional foi sendo tecida na interação entre a investigação e a prática, com a permanente intenção de promover ambientes inclusivos e significativos, guiados pelo ciclo de observação, de planificação, de ação e de reflexão.

No que concerne à sua estrutura, o RE encontra-se organizado em três capítulos principais, subdivididos nos seus respetivos subcapítulos. O primeiro expõe os referentes teóricos e legais que sustentaram a práxis educativa da mestranda, especialmente, no que concerne à problemática em estudo. O segundo capítulo caracteriza os contextos da PES, descrevendo a organização do espaço, dos materiais, do tempo e do grupo. Além disso, ainda neste capítulo, a mestranda acrescenta a caracterização da metodologia de IA. No terceiro capítulo é descrita e analisada de forma reflexiva a ação educativa, explanando algumas das aprendizagens significativas para as crianças e para a mestranda. Por fim, apresenta-se a reflexão final que, além de sintetizar os pilares que sustentaram o seu percurso pedagógico e o desenvolvimento deste documento, também expressa os momentos e aprendizagens que ficaram guardados na sua memória da experiência e que moldam a sua identidade enquanto futura profissional da docência em EPE e EC.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo esclarece o enquadramento teórico-legal que fundamenta a prática pedagógica da mestranda e a construção deste RE. Estes alicerces permitiram à mestranda uma evolução profissional, especialmente, no que se refere à compreensão das interações como eixo central do processo educativo, enfatizando o papel do adulto como facilitador e interlocutor nas interações.

Inicialmente, é apresentado o enquadramento da Educação de Infância em Portugal, com destaque para a sua organização e para os desafios decorrentes da coexistência das diferentes tutelas ministeriais. A seguir, explora-se a importância das interações no contexto educativo, evidenciando como estas promovem o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Posteriormente, salienta-se o papel do adulto nas relações e interações com as crianças, privilegiando perspectivas pedagógicas inclusivas e participativas. Por fim, são apresentados diferentes modelos curriculares, analisando-se a forma como estes se articulam com as diretrizes nacionais e como contribuem para a promoção de ambientes de aprendizagem significativos e responsivos.

1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

No contexto da Educação de Infância, a garantia de direitos e a implementação de políticas educativas é fundamental para a promoção de práticas de qualidade. Portugal ratificou, em 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança, que reconhece à criança os seus direitos especiais. Entre eles, no artigo 28.º, considera-se a garantia da educação (UNICEF, 1989). Em conformidade, a Direção-Geral da Educação e o Ministério da Educação editaram, em 2016, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e, em 2024, as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) que encaram “a educação como um contínuo, do nascimento à idade adulta” (Silva et al., 2016, p.4). Assim sendo, a existência destas orientações reflete um passo para a garantia do direito à educação para todas as crianças, demonstrando, para além disso, uma unidade na Educação de Infância dos zero aos seis anos, que se estabelece dentro dos mesmos princípios e fundamentos (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Mesmo com este enquadramento, persistem contradições na Educação de Infância em Portugal. A EC permanece sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, enquanto a EPE é supervisionada pelo Ministério da Educação. Essa dualidade contraria as recomendações de relatórios da OCDE de 2000, referidos na Recomendação n.º 3/2011 (2011), nos quais se defende uma maior integração entre as duas etapas educativas. Para além disso, a Lei-Quadro da EPE, define que “A Educação Pré-Escolar constitui a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670), excluindo, assim, as crianças entre os zero e os três anos. Neste sentido, a Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril, reforça a necessidade de reconsideração deste enquadramento, sublinhando a importância da monitorização do Ministério da Educação na qualidade dos cuidados prestados e nas experiências educativas oferecidas às crianças entre zero e três anos. Neste sentido, reitera-se o compromisso contínuo de que o “direito à educação deve assegurar a educação em todas as idades e em todas as áreas da vida.” (UNESCO, 2022, p. 10).

Independentemente dessas adversidades, têm-se registado progressos, como a recente publicação das OPC em 2024 e a ampliação progressiva da gratuitidade das Creches e amas, regulamentada pela Portaria n.º 305/2022 (2022). A mesma define a Creche como "um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais". Outro avanço significativo dessa mesma Portaria foi a expansão progressiva da gratuidade das Creches e amas, proporcionando um maior apoio às famílias e garantindo condições de acesso universais para todas as crianças. Ressalta-se, no entanto, que se trata de um acesso universal, e não da obrigatoriedade de frequência, uma vez que esta permanece facultativa, reconhecendo o papel primordial da família na educação, conforme estabelecido pela Lei n.º 5/1997 (1997).

Tais avanços reforçam a ideia de que a Educação de Infância não se resume a um serviço de assistência às famílias, mas constitui-se como um direito da criança, com um impacto significativo no seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, visa respeitar a diversidade das crianças, proporcionar aprendizagens significativas e assegurar o seu bem-estar físico e psicológico. Além disso, procura fomentar uma relação colaborativa entre a família, a escola e

a comunidade, reconhecendo o papel central de cada um desses agentes na construção do percurso educativo da criança (Lei n.º 5/1997, 1997).

Mais do que uma questão organizacional e legislativa, a Educação de Infância deve ser compreendida como um ambiente que promove a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento social e emocional das crianças. Neste contexto, as interações desempenham um papel central na aprendizagem, conforme evidenciado no próximo subcapítulo.

1.2. INTERAÇÕES, RELAÇÕES E APRENDIZAGEM

Desde os primeiros momentos de vida, a criança está imersa numa comunidade linguística movida pela necessidade inata de comunicar e de dar sentido ao mundo que a rodeia. Essa comunidade, já dotada de um repertório de normas e significados, acolhe o bebé e guia-o no seu processo de desenvolvimento. Sim-Sim et al. (2008) evidencia a comunicação, a linguagem e o conhecimento como os “três pilares de desenvolvimento simultâneo” (Sim-Sim et al., 2008, p. 12). Além disso, as OPC destacam a relevância da cultura, articulada com a importância da comunicação e das múltiplas linguagens nas áreas de experiência e aprendizagem (Marques et al., 2024). Isso significa que, nos contextos de Educação de Infância, o processo educativo se fundamenta na riqueza das relações e interações, essenciais à sua natureza coletiva.

Como parte desse processo, a criança desenvolve progressivamente as suas habilidades sociais e assimila normas e valores socioculturais, que também se refletem em aprendizagens associadas à formação da personalidade da criança (Zabalza, 1987a). Nesse sentido, Vygotsky enfatiza que a construção do indivíduo ocorre na interação com os outros, sendo mediada pela linguagem e pelas trocas sociais (Ivic, 2010). Este processo inicia-se nos primeiros meses de vida, quando a criança estabelece interações não verbais, como gestos, olhares e expressões, fundamentais para a criação de laços afetivos (Sim-Sim et al., 2008).

À medida que se desenvolvem, as múltiplas linguagens da criança tornam-se progressivamente mais expressivas, permitindo-lhe “significar os mundos físicos, sociais,

emocionais, cognitivos e éticos” (Marques et al., 2024, p. 72). Este conceito é aprofundado no capítulo 1.2.3.5 no enquadramento da abordagem Reggio Emilia e as cem linguagens.

Entre essas linguagens, os educadores podem desempenhar um papel significativo enquanto interlocutores apoiando, por exemplo, as crianças no desenvolvimento verbal para a expressão de ideias e uma maior compreensão do mundo (Zabalza, 1987a). Este papel torna-se ainda mais evidente com o desenvolvimento pragmático, consolidado a partir dos doze meses, quando as crianças começam a produzir vocalizações para expressar pedidos, ordens, perguntas e exclamações. Destaca-se, neste âmbito, a perspectiva sociopragmática, segundo a qual as crianças atribuem significado à linguagem com base nas experiências de uso em interação e não pela compreensão formal da gramática. Como referem Karmiloff e Karmiloff-Smith (2001), a relação entre o significado e a sintaxe constrói-se a partir do que as crianças ouvem no quotidiano, permitindo-lhes compreender frases sem analisar formalmente a sua estrutura. Esta competência desenvolve-se num ambiente relacional rico, onde o adulto, como interlocutor ativo, facilita a consciência sintática e corrige naturalmente as produções infantis (Silva et al., 2016).

O ambiente educativo é dinâmico e marcado por uma diversidade de opiniões, necessidades, interesses e intenções. Consequentemente, a prática pedagógica assume um compromisso socializante, que deve ser baseada na participação democrática e ativa de todos os sujeitos do processo educativo, permitindo à criança integrar-se na vida em grupo sem comprometer a sua individualidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Zabalza, 1987a). O resultado destas práticas traduz-se num ambiente inclusivo e que afirma a pluralidade de linguagens de cada criança como uma manifestação identitária da sua personalidade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Para que esta participação ocorra de forma harmoniosa, os educadores desempenham um papel essencial na regulação do grupo, bem como na organização do ambiente educativo com vista a promover a socialização (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Neste sentido, as interações pedagógicas devem garantir o direito de cada criança a participar, exigindo do adulto uma reflexão contínua sobre a cooperação no quotidiano praxiológico e a interdependência da relação criança-adulto (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Esta

perspetiva afasta-se da visão adultocêntrica “em que o adulto pensa e decide, resolve os conflitos, sem permitir às crianças agirem no seu caminho.” (Napierala, 2022, p.14). Em contraposição a esse modelo tradicional, o adulto aprende com a criança, envolve-se genuinamente nas suas ideias e a apoia-a no seu desenvolvimento (Napierala, 2022).

Paralelamente, é fundamental repensar a concepção do conhecimento, que já não é entendido como um conjunto de verdades inquestionáveis. A sua transmissão assume agora um carácter integrado, relacional e inclusivo. Neste contexto, uma criança que se exprime através das múltiplas linguagens, especialmente pelo brincar, deve ter os seus juízos considerados. Caso contrário, verá limitada a sua curiosidade natural (Fochi, 2021). Portanto, compete aos educadores acolherem a visão do mundo das crianças na promoção de uma postura reflexiva que alcance novas aprendizagens. Esta abordagem, centrada na construção ativa do conhecimento, converge com os princípios da UNESCO, que destacam a importância de aprendizagens significativas, ancoradas na realidade e nos valores dos aprendentes. Ao explorar conteúdos autênticos e relevantes, as crianças desenvolvem pensamento crítico e participativo, consolidando saberes que emergem da experiência, da interação com o meio e da colaboração. Assim, o processo educativo vai além da mera aquisição de conteúdos (Silva et al., 2016; UNESCO, 2022).

Na EPE, as OCEPE enfatizam a interdependência entre as interações e as diversas áreas de conteúdo, adotando uma abordagem integrada e globalizante. A área de formação pessoal e social favorece a construção da identidade e do sentimento de pertença da criança, enquanto a área de expressão e comunicação valoriza a sua capacidade de interpretar e de se expressar através de múltiplas linguagens acerca do mundo ao seu redor. Por sua vez, a área do conhecimento do mundo destaca práticas investigativas semelhantes à MTP, que incentivam a formulação de hipóteses, a recolha de informações, a experimentação e a comunicação. Dessa forma, as interações comunicativas, sejam espontâneas ou planeadas, constituem-se como um espaço dinâmico de encontro, adaptando-se ao contexto sociocultural das crianças. Sendo assim, atividades que incentivam a participação verbal, como a organização de tarefas e discussões sobre regras de convivência promovem ambientes democráticos e fortalecem as competências comunicativas (Silva et al., 2016; Vasconcelos, 2012; Zabalza, 1987b).

Para que isto ocorra, destaca-se que o ambiente deve ser rico em oportunidades para a participação e comunicação das crianças, seja na organização do espaço, dos materiais, do tempo e do grupo (Zabalza, 1987b). Na EC, os educadores devem, especialmente, ouvir com atenção, promover atividades que incentivem a troca verbal e não verbal e equilibrar as interações para incluir tanto as crianças mais comunicativas como as mais reservadas. Além disso, devem fomentar conversas entre si e a criança sobre temas do seu interesse com vista a fortalecer laços afetivos. Estas interações de um para um são muito relevantes dada a sua qualidade, já que os diálogos genuínos se tornam mais significativos para a criança (que se sente apoiada a explorar as suas potencialidades) (Marques et al., 2024; Zabalza, 1987a). Paralelamente, o adulto também deve fomentar o aumento da rede de relações da criança, em especial através do auxílio na gestão de conflitos entre os pares, a fim de alcançar relações e interações positivas (Marques et al., 2024; Napierala, 2022).

Na Educação de Infância, a atenção partilhada de uma criança com os pares ou com os adultos possibilita que um objeto ou ação se torne o ponto de convergência para a troca de significados. Tal permite estabelecer uma base sólida para a exploração e para a construção conjunta do conhecimento. Além de fomentarem a aprendizagem, estas interações fortalecem os laços entre as partes, na medida em que a criança passa a perceber o adulto como um parceiro confiável que valoriza e valida as suas descobertas. Neste processo, a comunicação não é apenas um veículo para a transmissão de informações, mas uma prática relacional que fomenta a construção de significados (Trevvarthen, 2012).

Neste encadeamento, destaca-se a importância da organização do grupo onde as estratégias coletivas – seja em grande grupo, pequeno grupo ou entre pares – se configuram como oportunidades privilegiadas de desenvolvimento e aprendizagem. Estes momentos favorecem a consideração de diferentes pontos de vista, além de promoverem a colaboração na resolução de problemas (Silva et al., 2016). Em particular, exemplificam-se os grupos heterogêneos, por apresentarem vantagens adicionais, uma vez que possibilitam aprendizagens entre pares de idades diferentes, potencializando atuações na ZDP (Silva et al., 2016, Vonta, 2007).

Concluindo, ao abordar as interações e relações dentro do ambiente educativo não podemos abandonar as características coletivas que este acarreta. A Educação de Infância deve assumir

um compromisso com o pertencimento e com a participação, tal como relembra a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) nos seus quatro eixos pedagógicos da intencionalidade educativa. Ao longo das interações e das experiências vividas, a criança constrói a sua identidade e equilibra a sua afirmação pessoal com a perceção do outro e do grupo. Assim, ao promover um ambiente educativo que valoriza a participação democrática e a diversidade de linguagens, garante-se não apenas a aprendizagem, mas também a formação de sujeitos autónomos, críticos e envolvidos na construção do seu próprio percurso (Marques et al., 2024; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Silva et al., 2016).

1.2.1. DAR VOZ À CRIANÇA

A 9 de setembro de 2013, Portugal ratificou o Protocolo Facultativo à Convenção dos Direitos da Criança, reafirmando o estatuto da criança como sujeito. Tomar esta atitude, consequentemente, é reconhecê-la como um ser de direitos (UNICEF, 2019). As OCEPE e as OPC também reforçam essa perspetiva, ao considerar a criança como sujeito e agente do processo educativo, reconhecendo-a como ser pertencente do contexto e valorizando os seus saberes, as suas competências e as suas potencialidades (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016; UNICEF, 2019).

Os Artigos 12.º e 13.º da Convenção dos Direitos da Criança destacam a criança na sociedade e o seu direito à participação. Estes artigos estabelecem que "a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração" (UNICEF, 2019, p.13) e que "a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras" (UNICEF, 2019, p.13). Com isto, reconhecem-se às crianças o seu sentido de competência e o seu sentido de participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Consequentemente, nos contextos educativos torna-se essencial que sejam criadas as condições para a agência da criança, num clima de liberdade e "respeito inegociável por uma imagem de criança com direito a ser escutada e a influenciar o mundo que a rodeia." (Marques et al., 2024, p.17). Desta forma, a mesma pode interferir efetivamente com a sua opinião, por exemplo, no ambiente educativo (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho

& Araújo, 2013). Sobre isto, um dos eixos da intencionalidade educativa na Pedagogia-em-Participação é justamente o de explorar e comunicar. Refletindo como o ambiente educativo deve respeitar a pluralidade das crianças, seja na sua forma de expressão, exploração e comunicação. Deste modo, é criado um ambiente que fomenta o recurso à criatividade e à imaginação da criança, num espaço de acolhimento que lhe possibilita uma visão do mundo sob diversas possibilidades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

A escuta atenta leva a uma compreensão mais profunda da criança, mas vai para além do que é explicitado verbalmente. O olhar atento do adulto serve também para fazer ouvir as necessidades e os interesses da criança, sendo a observação uma estratégia fundamental (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016). No entanto, esta deve permitir um distanciamento da prática para originar novas reflexões. Por conseguinte, os educadores devem procurar a profundidade na observação, focando-se noutros aspetos além dos seus juízos. Por exemplo, com a participação das crianças neste processo como na realização de entrevistas ou, simplesmente, com a análise das suas ações apenas num formato descritivo (Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Este tipo de processo favorece a perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo, alinhada com a inter-relação entre o sujeito e o meio, no qual o indivíduo é simultaneamente influenciado e exerce influência sobre o contexto. Os educadores podem recorrer a este instrumento para compreender a realidade do seu grupo e adaptar a sua intervenção ao meio social. Ao conhecer o ambiente em que a criança se desenvolve, como as suas características pessoais, cultura e conhecimento prévio, o adulto adquire uma compreensão mais aprofundada de cada criança. Assim, pode potencializar a sua capacidade de apoiar as interações da criança-ambiente (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Ainda acerca da observação, os educadores procuram compreender a criança, possibilitando uma visão ampla sobre a mesma, dentro de várias perspetivas. Por exemplo, recolhem registos de apoio à organização do grupo, criações individuais ou coletivas das crianças e registos audiovisuais. Ou seja, procedem à captação de momentos significativos para o processo de aprendizagem individual e de grupo. Para além disso, os educadores podem articular com as suas próprias observações, diários de bordo, planificações, etc. À organização, análise e

interpretação desta recolha de informações, denominamos documentação pedagógica que ocorre num processo de escuta da criança sobre a forma como colabora na co-construção do conhecimento e aprendizagem (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Silva et al., 2016).

Na Pedagogia-em-Participação, os eixos de intencionalidade educativa incluem a valorização das narrativas das jornadas de aprendizagem, nas quais a documentação pedagógica assume um papel central. Quando realizada em colaboração com as crianças, esta prática possibilita a reflexão e a revisitação das aprendizagens, além de promover um diálogo contínuo da criança consigo mesma, com os pares e com os adultos (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, Marques et al., 2024; Silva et al., 2016). Este processo reconhece e valoriza a trajetória singular de cada criança, bem como a vivência coletiva, ao articular passado, presente e futuro, permitindo uma compreensão aprofundada do que foi realizado, do que está em curso e das possibilidades que se abrem para novas aprendizagens (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Assim sendo, o adulto que se adapta ao contexto e procura compreendê-lo em profundidade será capaz de identificar as especificidades dos diferentes ambientes educativos. No caso da valência de Creche, o/a educador/a desempenha um papel fundamental ao apoiar a abordagem sensoriomotora, respeitando-a e privilegiando-a, uma vez que as crianças dos zero aos três anos aprendem essencialmente através do corpo. Neste caso, respeita-se tanto a criança como a sua mobilidade e liberdade de escolha, o que por si só, permite a exploração do espaço e dos materiais. Ao fazê-lo, as mesmas podem construir significados na participação ativa do seu próprio processo de aprendizagem (Marques et al., 2024; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Papalia & Feldman, 2013). Quanto às interações entre o adulto e a criança, as OPC indicam comportamentos que promovem a comunicação, nas linguagens e práticas culturais, como “estabelecer um contato próximo e visual com as crianças” e “conseguir um equilíbrio nas interações entre ouvir e falar, evitando sobrecarregar as crianças e dominar a conversa” (Marques et al., 2024, p. 81).

No contexto da EPE, a crescente autonomia infantil exige que as interações acompanhem o desenvolvimento, marcado pela expansão do vocabulário, da pragmática e do discurso social. A comunicação adquire, assim, uma função cognitiva, permitindo discursos mais elaboradas,

já que o desenvolvimento se liga à evolução dos “estados mentais” (Papalia & Feldman, 2013). Os educadores terão de escutar atentamente a criança, envolvendo-a em todas as fases de observação, de planificação, de ação e de reflexão, para que esta possa realmente participar e ter noção dos seus progressos. E para que a mesma tenha a confiança para participar, o adulto poderá aumentar a sua autoestima e consciência de si como aprendente, dando-lhe, por exemplo, *feedback* sobre as suas criações, resoluções de problemas e atitudes (Silva et al., 2016).

As interações promovidas no ambiente educativo, em EC ou em EPE, devem ser recíprocas, permitindo às crianças a expressão das suas ideias e iniciativas, enquanto o adulto as escuta e apoia. Portanto, esta experiência de dar e receber reflete uma interação entre ambas as partes, em que o adulto tem um papel redobrado de ouvir a criança, principalmente, enquanto esta ainda desenvolve a sua linguagem. Para facilitar este processo, é fundamental que o adulto adote práticas como ouvir atentamente a criança, respeitar o tempo necessário para que esta termine de se expressar e responder adequadamente às suas iniciativas de comunicação. Estes exemplos de estratégias criam oportunidades para o desenvolvimento das competências comunicativas, cognitivas e sociais da criança (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016; Sim-sim et al., 2008).

Ao garantir que as crianças participam ativamente no ambiente educativo, num espaço seguro e em interações que favorecem a expressão de ideias, o adulto reforça a participação como um valor essencial. O Modelo de Laura Lundy relaciona-se com este princípio, defendendo que quando esta participação é genuína e significativa, contribui para a vivência da democracia, a promoção da inclusão e a construção de projetos partilhados. Ao encararmos a participação como um direito, o modelo concretiza-o num processo que identifica quatro dimensões interrelacionadas: espaço, voz, audiência e influência. Cada um enfatiza a importância de criar oportunidades para que as crianças sejam efetivamente ouvidas e possam ver as suas ideias refletidas em ações concretas (Correia et al., 2022).

1.2.2. O PAPEL DO ADULTO NAS INTERAÇÕES

No âmbito do enquadramento legal português, os perfis de desempenho profissional dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário são definidos pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) e pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), que estabelecem, respetivamente, o perfil de desempenho profissional geral e o específico. Para além disso, os educadores são orientados pelas OCEPE e pelas OPC, que enfatizam quatro princípios fundamentais que norteiam a sua prática educativa. Representam, por isso, uma perspetiva integrada, com a existência de linhas guias comuns dos zero até aos seis anos (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Um dos fundamentos e princípios destaca que “o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (Silva et al., 2016, p. 8), que reconhece a interação entre a maturação biológica e as experiências do meio. As interações estabelecidas pela criança são, assim, essenciais para a criação de oportunidades de aprendizagem. Portanto, cabe aos educadores fomentar um ambiente relacional estável e positivo, que promova a segurança afetiva e a autonomia da criança (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016), alinhado com a necessidade de equilibrar os domínios social, emocional, cognitivo e linguístico, conforme preconizado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Tais fundamentos estão alinhados com as ideias socio-construtivistas de Vygotsky, que enfatizam a atuação dos educadores na ZDP, onde a criança pode ser apoiada na ampliação das suas competências. A aprendizagem, dentro desta perspetiva, é entendida como um processo mediado pelo meio social e pelas relações estabelecidas (Vonta, 2007).

As OCEPE nos seus princípios e fundamentos também apontam para a "construção articulada do saber" (Silva et al., 2016, p. 10), que valoriza uma abordagem pedagógica holística. Esta abordagem reconhece o brincar como central para aprendizagens significativas, proporcionando experiências de elevado envolvimento. Ao observar o envolvimento profundo das crianças durante estas explorações, o educador pode identificar interesses, necessidades e ideias das crianças, desafiando-as a explorar novas possibilidades. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001), a curiosidade infantil deve ser estimulada

por meio de interações que encorajem a resolução de problemas e a procura de soluções, com o educador desempenhando um papel ativo na mediação e apoio às descobertas.

Ainda no âmbito dos princípios, destaca-se a "exigência de resposta a todas as crianças" (Silva et al., 2016, p. 9), que reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas e respeitadoras das diferenças individuais. Importa aos educadores organizarem um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e promoverem a participação ativa de todas as crianças, reconhecendo-as como agentes do seu processo educativo (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Esta inclusão também se deve basear na valorização da unicidade da personalidade da criança e na pluralidade de linguagens presentes num grupo, adaptando as atividades às mesmas (Kravtsova, 2007; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Sob essa perspetiva, o adulto precisa de perceber as crianças como sujeitos e como participantes ativos do ambiente educativo, reconhecendo as suas individualidades. O princípio final refere-se ao "reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo" (Silva et al., 2016, p. 9). No seu desenvolvimento, sublinha a escuta ativa da parte do adulto, que valoriza as ideias e opiniões das crianças. Numa abordagem de incentivo à autonomia e ao envolvimento ativo das crianças nas decisões educativas (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

A qualidade do clima relacional é essencial para um processo educativo que equilibre cuidado e aprendizagem, sendo uma responsabilidade social dos educadores criar um ambiente estável e acolhedor que favoreça a segurança e o bem-estar das crianças (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016). A Recomendação n.º 3/2011, de 22 de dezembro, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, coloca o bem-estar ao lado da aprendizagem e desenvolvimento, como bases de sustento do trabalho nos primeiros anos de vida. As crianças devem ter as suas necessidades físicas e emocionais atendidas num ambiente sensível às suas necessidades (Marques et al., 2024).

A teoria da vinculação, desenvolvida por Bowlby (1969) e aprofundada por Ainsworth et al. (2015), também dá destaque à importância de relações consistentes e sensíveis, nas quais o adulto responde adequadamente às necessidades comunicativas e emocionais da criança,

proporcionando-lhe uma base segura para o seu desenvolvimento. Esta teoria demonstra que o vínculo é um sistema comportamental inato, que procura uma figura de apego emocionalmente disponível e responsiva, capaz de coregular os estados emocionais da criança. No seguimento dos estudos de Bowlby, foram propostos modelos internos de funcionamento, que são representações cognitivas e emocionais desenvolvidas pela criança a partir das suas interações com a figura de apego. Estes modelos funcionam como esquemas mentais que orientam o comportamento e a regulação emocional ao longo da vida, moldam as expectativas sobre as relações interpessoais e a capacidade de lidar com o *stress*. Além disso, têm impactos duradouros no desenvolvimento social e emocional, com base em experiências de segurança ou de insegurança (Bowlby, 1969).

As experiências de Bowlby (1969) e Ainsworth et al. (2015) concentram-se principalmente nas idades da EC. Ainda assim, na Teoria da Vinculação sustenta-se a ideia de que o vínculo evolui de acordo com o desenvolvimento da criança (Bowlby, 1969). No contexto do EPE, as crianças começam a desenvolver novas competências cognitivas e sociais, como as relacionadas à Teoria da Mente. Este conceito refere-se à capacidade de entender estados mentais, como crenças, emoções e desejos, tanto em si mesmas quanto nos outros, uma habilidade essencial para o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas (Papalia & Feldman, 2013). Posto isto, a criança começa a perceber que a figura de vinculação, além de ser emocionalmente acessível, tem um ponto de vista diferente do seu, levando-a a compreender melhor os processos internos da vinculação (Carvacho et al., 2012).

Estudos demonstram que, à medida que os adultos desenvolvem a capacidade de reconhecer e de responder aos estados internos das crianças, promovem tanto a empatia quanto a segurança emocional. Principalmente com o entendimento de que na EC "os bebés e crianças mais novas não são seres que passivamente reagem aos estímulos externos. Pelo contrário, são cidadãos de pleno direito, incluindo o direito a participarem em ações e decisões que os afetam quotidianamente." (Marques et al., 2024, p.17). Assim sendo, este tipo de interações responsivas, em que o adulto é sensível aos estados mentais da criança, atinge-se um impacto significativo no desenvolvimento emocional infantil, especialmente no que diz respeito à empatia e à autorregulação emocional (Carvacho et al., 2012; Ornaghi et al., 2020).

No contexto português, as abordagens educativas também refletem esses princípios, destaca-se que a qualidade das interações adulto-criança é marcada pela empatia, pela aceitação e pela autenticidade dos educadores. Essas interações promovem um ambiente seguro para que as crianças explorem o mundo, adquiram novas competências e desenvolvam autonomia. No entanto, os mesmos autores alertam para o facto de que práticas educativas caracterizadas por interações limitadas ou superficiais podem comprometer o potencial de desenvolvimento das crianças, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis e responsivas (Lopes et al., 2021). Paulo Freire (1975) também alerta para estas interações limitadas, especialmente as autoritárias ou verticais, típicas da educação bancária, na qual o conhecimento é depositado na criança de forma passiva, sem espaço para a sua participação ativa no processo educativo. Em contraposição, defende a construção de relações horizontais entre o adulto e a criança, nas quais o educador deixa de ser um mero transmissor de saberes para se tornar um facilitador da aprendizagem, que atua com responsabilidade ética e valoriza a escuta, o diálogo e a cultura da criança como pilares de uma prática verdadeiramente humanizadora.

Uma teoria mais recente, *Mind-mindedness*, proposta por Meins et al. (2001), contribui para esta discussão, procurando pela resposta adequada do adulto ao sinalizar comportamentos *mind-related* (preferências, cognições, emoções, desejos). Como exemplo, Meins e Fernyhough (2015) descrevem uma criança como tendo bom humor, o que é associado aos seus estados mentais. Em contraste, a caracterização de outra criança é de desafiadora, o que reflete um julgamento baseado na percepção do adulto (Meins & Fernyhough, 2015). Importa mesmo assim referir que a maior parte da investigação no âmbito da teoria da vinculação e da teoria de "*Mind-mindedness*" se concentra em figuras maternas, embora estudos recentes sugiram que os profissionais de educação possam desempenhar um papel equivalente, dada a frequência e a intensidade das suas interações com as crianças. Essas interações, muitas vezes, replicam estilos de socialização observados em contextos familiares (Denham et al., 2012, citado em Ornaghi et al., 2020; Mercer, 2006).

Neste sentido, a sensibilidade do adulto deve ir para além do suporte técnico e pedagógico, integrando também a criação de um clima emocional positivo (Napierala, 2022). Para isso, "cabe ao/à educador/a, em conjunto com outros/as agentes educativos, mobilizar as condições estruturais e processuais que constituem os ambientes de Educação de Infância

equitativos e de qualidade." (Marques et al., 2024, p.24). Um dos pontos a considerar será a avaliação das práticas dos educadores, que é essencial, com a possibilidade de utilizar instrumentos como a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers et al., 2005). A mesma avalia a qualidade da interação entre o/a educador/a e as crianças, focando-se em três dimensões principais: sensibilidade, elemento que revela a atenção do adulto aos sentimentos e ao bem-estar da criança; estimulação, dimensão relacionada com o apoio à ZDP da criança, fornecendo informações e encorajando o desenrolar das experiências; e autonomia, elemento através do qual se avalia o grau de liberdade concedido à criança nas suas explorações e na resolução de conflitos (Bertram & Pascal, 2009).

Ademais, interdependente a este instrumento está a Escala de Envolvimento e Bem-estar das crianças, sendo que, elevados níveis de envolvimento e de bem-estar contribuem para a qualidade da ação dos educadores e vice-versa (Bertram & Pascal, 2009). Por um lado, o envolvimento é descrito como “uma qualidade da atividade humana, reconhecida pela concentração e persistência; caracterizada pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo, e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia” (Bertram & Pascal, 2009, p. 128). Os educadores podem observar a criança nas atividades e projetos, percebendo o nível de implicação da mesma nestes momentos. Os indicadores que auxiliam a perceção do observador são: a concentração, a energia, a complexidade, a criatividade, a expressão facial, a postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005). Em termos de bem-estar, o adulto deve procurar perceber a abertura e recetividade da criança, a flexibilidade da mesma a novas experiências, a autoconfiança e autoestima, a sua vitalidade, a ligação consigo própria, a alegria e a tranquilidade (Portugal & Laevers, 2010).

Ao longo de toda a vida, desde a sua atuação enquanto discente, o docente constrói a sua visão da pedagogia e o seu formato de atuação em constante renovação. A pedagogia é fundamentada pela teoria, contextualizada pela ação e sustentada pelos valores e princípios éticos e morais do/a educador/a, tornando-a própria. Por isso, dá-se a necessidade de diferenciar a prática, da práxis pedagógica que articula a interação de todos estes elementos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

1.2.3. MODELOS PEDAGÓGICOS E INTERAÇÕES NA EPE

A constante transformação da práxis pedagógica só acontece aliada a pedagogias explícitas, ou seja, que conciliem a ação, a prática e a teoria. Os modelos pedagógicos correspondem a esta necessidade por se organizarem numa base teórica estruturada, que integra valores, objetivos e fundamentos às práticas educativas. No âmbito geral, definem as finalidades e objetivos da educação, métodos de ensino-aprendizagem e organização do ambiente educativo, a fim de garantir a coerência e intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Solidariedade são responsáveis por definir orientações curriculares e diretrizes legais, de forma a estabelecer um quadro de referência para a atuação dos educadores. No entanto, os modelos curriculares podem articular-se com essas orientações de forma flexível, permitindo a adaptação aos diferentes contextos. Como refere Formosinho (2013), “as orientações curriculares nacionais [...] são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (Formosinho, 2013, p. 21). Assim, embora o organismo que tutela a educação apresente propostas e diretrizes, o mesmo não impõe práticas rígidas, assegurando, numa perspetiva democrática, a autonomia dos contextos educativos e dos docentes, ainda que dentro de determinados parâmetros organizacionais e burocráticos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Dessa forma, nos subcapítulos seguintes serão analisados os modelos pedagógicos que fundamentaram a prática educativa da mestranda, contribuindo para a sua compreensão das interações e relações, com enfoque no papel do adulto nesse processo. Assim, será abordada a proposta pedagógica de Elinor Goldschmied, a perspetiva de Emmi Pikler, o modelo curricular de HighScope, o Movimento da Escola Moderna, a abordagem Reggio Emilia e, por fim, a MTP, incorporada nos princípios de alguns desses modelos pedagógicos.

1.2.3.1. PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ELINOR GOLDSCHMIED

A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied, compromete-se especialmente com as crianças dos zero aos três anos. Destaca-se pelo respeito à criança como sujeito ativo e pelo reconhecimento do jogo como elemento central no desenvolvimento infantil. Esta abordagem equilibra a liberdade da criança com uma estrutura educativa intencional, ao enfatizar a organização do ambiente, a planificação e a observação como pilares fundamentais da prática pedagógica (Araújo, 2018).

Nesse sentido, os princípios defendidos por Goldschmied retomam e aprofundam temas abordados anteriormente, nomeadamente no que diz respeito às relações no ambiente educativo e ao papel do adulto nesse contexto. A sua abordagem atribui ao adulto três funções essenciais: organizador, em que é responsável pela criação de um ambiente estruturado e estimulante; facilitador e orientador, para que acompanhe e medie as interações das crianças durante o jogo; e iniciador, no qual promove atividades orientadas consoante as necessidades das crianças. No centro dessa relação entre a criança e o adulto está o conceito de pessoa-chave, em que os educadores desempenham um papel fundamental na construção de um vínculo seguro, assegurando uma atenção individualizada e promovendo momentos de escuta ativa e interação sensível. Um exemplo concreto desta prática é definido por Goldschmied como a "ilha da intimidade", que se representa como um espaço dedicado ao fortalecimento da relação entre o adulto e a criança através de momentos individualizados de atenção (Goldschmied, 2006; Araújo, 2018).

Além do papel ativo do adulto, a sua observação sistemática e o registo contínuo são elementos estruturantes da abordagem pedagógica de Goldschmied. Estes permitem um acompanhamento detalhado e individualizado do desenvolvimento da criança, fundamentando as ações da pessoa-chave (Araújo, 2018).

A perspetiva pedagógica de Goldschmied orienta-se pela procura do bem-estar e da felicidade da criança, na qual garante uma liberdade estruturada no seu processo de aprendizagem (Araújo, 2018). Nesse contexto, dá-se uma grande importância do jogo na socialização, mesmo antes do domínio da linguagem. Goldschmied enfatiza que a escolha criteriosa de materiais de jogo enriquece as experiências infantis e favorece interações significativas. Com base nesses

princípios, propõe uma série de atividades lúdicas, entre as quais neste RE se destaca o jogo heurístico, desenvolvido no capítulo três (Araújo, 2013b).

O jogo heurístico ou brincar heurístico consiste na disponibilização de um conjunto de objetos variados num ambiente controlado e na oferta de materiais diversificados (cuja variação pode ser em tipos, tamanhos, cores e texturas). Esta organização permite à criança explorar livremente sem a intervenção direta do adulto. Numa prática que respeita a necessidade natural da criança de manipular, experimentar e compreender o mundo ao seu redor (Goldschmied, 2006; Araújo, 2013). Goldschmied e Jackson (2006) esclarecem que o papel dos educadores neste contexto consiste na estruturação do ambiente e no acompanhamento discreto da atividade, evitando-se intervenções diretas, sugestões ou elogios. Essa abordagem reduz restrições desnecessárias e promove um ambiente de exploração livre, minimizando o uso excessivo da palavra “não” num incentivo à autonomia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

1.2.3.2. PERSPETIVA DE EMMI PIKLER

Emmi Pikler, pediatra austríaca, desenvolveu uma abordagem pedagógica centrada no respeito pela autonomia e pelo desenvolvimento integral da criança, com foco na primeira infância, abrangendo o período dos zero aos três anos. Esta abordagem foi implementada no Instituto Lóczy, em Budapeste, onde foram promovidas práticas pedagógicas inovadoras com base no respeito pela individualidade, no fortalecimento do vínculo afetivo e na valorização da exploração livre. Emmi Pikler revolucionou a conceção tradicional da criança como um ser passivo, reconhecendo-a como agente ativo e competente no seu processo de desenvolvimento, instigando a mestranda a repensar o seu papel de adulto no ambiente educativo. (Oliveira-Formosinho, 2013; RELADEI, 2016).

Um dos pilares centrais da abordagem de Emmi Pikler passa pela ênfase na construção de uma relação afetiva estável e consistente entre a criança e o adulto. Para a criança se sentir segura e confiante para explorar o ambiente educativo de forma autónoma e ativa, é essencial que ela estabeleça um vínculo seguro e significativo com o adulto (Tardos, 2012). Essa relação, por sua vez, deve ser caracterizada por uma presença atenta, mas não intrusiva, na qual as

intervenções do adulto sejam mínimas e ocorram apenas quando necessário, respeitando o espaço e o tempo da criança (Falk, 2012).

As interações entre adulto e criança são particularmente significativas durante os momentos de atenção pessoal. Nestas ocasiões, o/a educador/a deve atender às necessidades básicas da criança com atenção plena, respeitando o seu ritmo individual e utilizando um toque suave e respeitoso. Esta prática, conhecida como "bom toque", é fundamental para garantir uma interação saudável e promover o bem-estar da criança. Em contrapartida, gestos rápidos e mecânicos, denominados como "mau toque", comprometem a sensação de segurança e o conforto emocional da criança (Oliveira-Formosinho, 2013; Tardos, 1992).

Outro aspeto relevante da abordagem Pikler é o papel do ambiente seguro no desenvolvimento das relações entre os pares. O espaço acolhedor e estruturado contribui para que as interações sejam construídas de forma espontânea e harmoniosa. Neste contexto, a intervenção do adulto é pontual e ocorre apenas quando é absolutamente indispensável, especialmente em situações de conflito, com o objetivo de assegurar a segurança e o respeito mútuo entre as crianças (Izagirre, 2013).

1.2.3.3. MODELO CURRICULAR DE HIGHSCOPE

O Modelo Curricular HighScope é aplicável tanto à EC quanto à EPE, fornecendo referentes teóricos adaptados a ambas as valências. A Fundação HighScope mantém uma evolução contínua do seu currículo, atualizando-o para maximizar a sua eficácia. O princípio central deste modelo assenta na aprendizagem pela ação, considerando que as crianças constroem o seu conhecimento ao interagir ativamente com o meio, atribuindo significado às suas experiências. Esta abordagem valoriza a iniciativa e a curiosidade inata da criança, ao promover a exploração como um processo essencial para o desenvolvimento. Os princípios gerais desta abordagem refletem-se na roda da aprendizagem, que define quatro pilares fundamentais de apoio à aprendizagem ativa. Na EC, estes incluem a observação da criança, a interação adulto-criança, a organização de horários e rotinas e o ambiente físico. No contexto da EPE, o suporte à aprendizagem pela ação estrutura-se ao redor da rotina diária, da

avaliação, da interação adulto-criança e do ambiente de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

O modelo HighScope organiza as aprendizagens através de explorações orientadas por experiências-chave, facilitando a observação e intervenção do adulto, ao permitir identificar e incentivar progressos específicos (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Na PESC, embora a mestranda se baseasse sobretudo nas OPC, recorreu às experiências-chave como orientação complementar, dado que estas descrevem as atividades infantis, a forma como percebem o mundo e os tipos de aprendizagem relevantes (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Na EC, o modelo curricular organiza-se pelas denominações de sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagens, explorar objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e materiais (Post & Hohmann, 2011). Já na EPE, as experiências-chave organizam-se entre a representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo (Hohmann & Weikart, 2011).

As experiências-chave de HighScope abrangem o sentido de si próprio e as relações sociais, que na EPE se integram na experiência de “iniciativa e relações interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Este modelo evidencia que as relações sociais são essenciais para a perceção positiva do mundo, o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. Através destas, as crianças desenvolvem a capacidade de tomar decisões sobre si e o ambiente, algo que só é possível num contexto de apoio que lhes permita enfrentar desafios e partilhar experiências (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Por outro lado, a comunicação e linguagem, constituem uma experiência-chave na EC, que evolui para linguagem e literacia na EPE (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). O modelo constata que enquanto seres sociais desde o nascimento, procuram criar laços e atribuir significado ao mundo, sendo a linguagem (verbal ou não verbal) essencial nesse processo de troca recíproca. Assim sendo, contextos ricos em estímulos sonoros favorecem este desenvolvimento, permitindo à criança explorar sons e expressar a sua vontade natural de comunicar (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Quanto à interação entre o adulto e criança, este modelo define os educadores enquanto facilitadores, em que os mesmos criam um clima de apoio para encorajar, para respeitar e para acolher as crianças. Posto isto, torna-se essencial criar relações de reciprocidade, na partilha do controlo no ambiente educativo e na vida em grupo. A formação de relações autênticas também é essencial, para que de forma intencional e honesta os adultos possam corresponder às necessidades e interesses das crianças, numa relação de partilha. Por outro lado, o adulto deve apoiar a resolução de conflitos entre pares, para que as crianças atinjam um maior conforto, segurança e confiança no ambiente, comprometendo-se a brincar com as mesmas, entendendo-as e apoiando-as (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Por fim, o modelo de HighScope também aponta para a importância do respeito pelas preferências de cada criança, identificando em cada uma delas uma singularidade. A personalidade da criança influencia a sua resposta consoante uma determinada ação, afeta como esta interage com os objetos, o seu humor, adaptabilidade, atenção, etc. Propõe-se ao educador que este adapte as suas interações consoante a forma de agir da criança, com a finalidade de a incluir (Post & Hohmann, 2011).

1.2.3.4. MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

O MEM, em Portugal, constituiu-se inicialmente associado à Pedagogia Freinet, embora se tenha adaptado à reflexão da docência portuguesa. O mesmo estabeleceu-se numa lógica democrática da organização escolar participada, sustentada em partilhas constantes entre as crianças e os docentes. Este movimento diferencia-se pela sua atuação em Portugal de Norte a Sul do país, formando grupos cooperativos para a apresentação e a discussão de práticas (Oliveira-Formosinho, 2013).

O movimento tem por base o trabalho colaborativo e foca-se em três grandes finalidades educativas, “a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 144). Propõe um currículo baseado em problemas e motivações da realidade, permitindo às crianças adquirirem controlo sobre os seus processos de aprendizagem. As práticas procuram atribuir sentido social imediato às aprendizagens, promovendo uma construção dinâmica do saber.

Desta forma, parte do conhecimento prévio da criança reflete-se como base da aquisição de novos conhecimentos, envolvendo-a ativamente em todas as fases do processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2003).

O educador no MEM desempenha um papel fundamental na criação deste ambiente participativo, ao incentivar a implicação ativa das crianças ao longo da rotina diária e semanal. Para isso, recorre a diferentes processos e instrumentos que orientam essa participação, garantindo um clima de livre expressão onde as experiências, opiniões e ideias das crianças são valorizadas e partilhadas (Oliveira-Formosinho, 2003). Os instrumentos de pilotagem de MEM, surgem como facilitadores da passagem do controlo do adulto para a criança, além de materializarem as suas aprendizagens e a sua participação. Entre eles, estão listas de verificação, tabelas de tarefas, quadro de comunicações ou o diário de grupo. (Serralha, 2007).

Expondo um dos instrumentos de pilotagem com mais detalhe, o diário de grupo reflete a necessidade do movimento em “criar ambientes onde os alunos possam falar, possam dizer o conhecimento, escrever o conhecimento e pô-lo a circular” (Niza, 2012a, p.25). No sentido físico, é uma tabela com quatro colunas “Gosto”, “Não Gosto”, “Fizemos” e “Queremos Fazer”, sendo que nas primeiras duas são atribuídos juízos de valor positivos ou negativos às dinâmicas de grupo, experiências educativas ou à organização do ambiente. Enquanto na coluna do “Fizemos” se coloca em retrospectiva os momentos mais significativos da semana e, por fim, na última coluna, as crianças levantam intenções de aprendizagem, com sugestões e propostas. Este instrumento permite, entre outras coisas, que as crianças identifiquem atividades que consideraram significativas, planeiem projetos e estabeleçam regras coletivas em conjunto, em que reforçam a noção de que o processo educativo é uma construção coletiva (Garcia, 2010; Niza, 2012b).

O diário de grupo também contribui para o desenvolvimento sociomoral das crianças, principalmente nas primeiras três colunas, já que funciona como um instrumento de regulação social. Ao promover processos de negociação, tomada de decisões e resolução de problemas dentro do grupo, permite-se a identificação clara dos conflitos e, por sua vez, segue-se a tentativa da sua resolução. Tome-se como exemplo uma criança que, num momento de escolha livre, manifeste na coluna do “Não gosto” um juízo negativo sobre um conflito entre

pares e, posteriormente, o partilha com o grupo. Este instrumento e a sua partilha revelam uma das suas funcionalidades, pois permitiria a exposição dos diferentes pontos de vista da situação, onde as crianças envolvidas podem partilhar os seus pensamentos e emoções, sem receio de serem julgadas, apenas perspetivando uma futura solução e alcançando uma atitude cada vez menos impulsiva (Garcia, 2010).

O MEM integra no seu modelo curricular os projetos que se organizam nas etapas: balanço diagnóstico; distribuição de tarefas; realização do trabalho; e, comunicação. Este processo consiste numa ação cooperada em que na sua génese se procura corresponder a uma finalidade, na identificação de um problema a resolver, o que, por sua vez, permite às crianças a investigação, significação e representação. Os projetos podem surgir de questionamentos das crianças sobre o mundo ou sobre as suas próprias vivências, bem como da identificação de um formato de intervenção na comunidade ou no seu ambiente, procurando a resolução de algum problema específico (Oliveira-Formosinho, 2013).

O compromisso dos educadores em MEM também inclui o registo e a tentativa de dar visibilidade às perspetivas das crianças na promoção das suas criações e dos seus projetos. Para isso, poderá organizar exposições que reforcem a identidade e a voz da criança no espaço educativo (Oliveira-Formosinho, 2003). O primeiro destino dessas partilhas é o próprio grupo, mas, posteriormente, a informação pode ser partilhada com a família e a comunidade. Neste caso, cumpre com o valor social de pertença por parte da criança, bem como uma valorização social do que é desenvolvido por ela ou pelo grupo, dando-lhe funcionalidade (por exemplo, através da transmissão de aprendizagens para outros grupos) (Oliveira-Formosinho, 2013).

1.2.3.5. ABORDAGEM PEDAGÓGICA REGGIO EMILIA

A Abordagem Reggio Emilia, desenvolvida na cidade italiana de Reggio Emilia no período pós-Segunda Guerra Mundial, foi fundada por Loris Malaguzzi, ainda que resulte de um esforço coletivo, já que a abordagem integra, nos seus princípios fundamentais, a colaboração e a parceria com famílias, a comunidade, as crianças e os educadores. Inspirada por ideais progressistas, a abordagem Reggio Emilia reconhece a criança como um ser competente,

criativo e capaz de conduzir a sua própria aprendizagem por meio da exploração, da interação e da expressão num ambiente estimulante e de colaboração (Edwards et al., 1999).

As relações desempenham um papel central na abordagem Reggio Emilia, por servirem de motor para a motivação e para as aprendizagens da criança. Os educadores criam um ambiente acolhedor e estimulante, atuando como facilitadores ao incentivar discussões, investigações e atividades conectadas aos interesses e experiências prévias da criança. Assim, a mestrandia transpareceu os princípios de que a criança deve-se sentir valorizada iniciando através desta abordagem as suas reflexões sobre a importância da escuta. Trata-se de um processo que fortalece o senso de identidade da criança e possibilita aprendizagens significativas por meio de vivências compartilhadas, nas quais o adulto destaca a prática da escuta ativa (Edwards et al., 1999).

Embora a relação estabelecida entre educadores e crianças seja distinta da relação parental, ela não é menos significativa e envolve uma responsabilidade emocional considerável. Mesmo nas idades mais precoces, as crianças demonstram uma inclinação natural para estabelecer vínculos afetivos com outros adultos, sem que isso interfira negativamente nas suas relações familiares (Oliveira-Formosinho, 2013).

Para crianças entre zero e três anos, o papel do adulto é especialmente relevante na mediação e promoção das interações entre pares. Ainda que exista uma limitação na comunicação verbal nesta faixa etária, os educadores reconhecem nas crianças a sua competência para desenvolver relações e a sua vontade de expressão e interação. Estes momentos envolvem frequentemente atos de solidariedade e de colaboração. No entanto, para que isto aconteça, é essencial que as interações com o adulto sejam baseadas em relações de confiança (Oliveira-Formosinho, 2013).

No que concerne à atuação dos educadores no processo de ensino e aprendizagem, Malaguzzi mostra-se alinhado com a perspectiva sociocultural de Vygotsky ao destacar a importância da ZDP. Contudo, o mesmo acrescenta o conceito de “circularidade” (Edwards et al., 1999, p. 95), uma visão recíproca da relação entre o adulto e a criança. Trata-se de um processo em que o adulto identifica e antecipa o potencial da criança e lhe empresta o seu conhecimento e os

seus juízos, permitindo-lhe assimilar e transformar essas contribuições, enriquecendo as suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2013; Edwards et al., 1999).

A implicação das crianças nos projetos é aspirada pela abordagem de Reggio Emilia. A sua evolução parte de um processo de *projetazione*, “um termo utilizado enquanto sinónimo de planificação flexível do trabalho com as crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 56). O trabalho em projetos, ou seja, estudos mais profundos sobre um determinado tópico, envolve o apoio dos educadores relativamente às expectativas das crianças, sendo que estes medeiam, por exemplo, a organização de materiais, ao adaptá-los e deixá-los à disposição para a sua concretização (Oliveira-Formosinho, 2013). Através de um projeto, as crianças são encorajadas a tomar decisões e a partilhar os seus pontos de vista, geralmente em cooperação com os seus pares. Esta atitude resulta numa maior confiança da criança sobre si mesma e na sua capacidade de aprendizagem, estimulando-a a procurar cada vez mais pelo saber (Edwards et al., 1999).

A partir do processo de *projetazione*, a documentação pedagógica é concebida, numa tentativa de reconhecer e partilhar as ações dos sujeitos do ambiente educativo. A mesma permite o entendimento por parte de todos das criações das crianças, como, por exemplo, um desenho acompanhado da descrição do que a criança e o adulto observaram e viveram permite uma perceção aprofundada dos fenómenos quotidianos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Na abordagem de Reggio Emilia, entendem momentos como este como uma estratégia de atenção, ao serviço da escuta, numa relação sensível e que tem em conta o outro. Propõem que o conceito de escuta não se restrinja ao ouvir sem internalizar nem interpretar. Na verdade, a abordagem não se foca apenas na linguagem verbal, implica sim, uma atitude atenta à criança, às suas opiniões, escolhas e ações (Oliveira-Formosinho, 2013).

1.2.3.6. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A MTP tem raízes na educação progressista dos Estados Unidos da América, tendo sido desenvolvida por William Kilpatrick, discípulo de John Dewey. Esta abordagem expandiu-se, posteriormente, para a Europa, através do Movimento da Educação Nova, sendo

implementada em diferentes contextos educativos. Fundamenta-se na construção ativa do conhecimento, na exploração de problemas significativos e na participação colaborativa das crianças e adultos no processo educativo (Vasconcelos, 2012).

A MTP destaca-se ao promover a problematização como caminho para a aprendizagem, tornando-a efetivamente significativa, baseada nos interesses das crianças e em experiências concretas. Esta abordagem incentiva a observação atenta, a mobilização de conhecimentos prévios e a construção de soluções, através da articulação de saberes e a colaboração. Além disso, valoriza a interação com a comunidade e a utilização de diferentes fontes de conhecimento, construindo aprendizagens de forma contextualizada e integrada (Vasconcelos, 2012). A mestranda explorou esta metodologia especialmente na PESEPE, na co-construção de projetos em pequenos grupos e analisou as suas potencialidades no capítulo três.

O desenvolvimento do trabalho de projeto ocorre em quatro fases interdependentes, cada uma com um papel fundamental na construção do conhecimento. A primeira fase refere-se à definição do problema e consiste na identificação de uma problemática dentro dos interesses das crianças. Neste momento, as crianças partilham os seus conhecimentos prévios, levantam hipóteses e organizam as suas ideias iniciais. O educador assume um papel mediador, incentivando a curiosidade e ajudando a estruturar as perguntas essenciais para a investigação (Vasconcelos, 2012).

Na segunda fase, dá-se a planificação e o desenvolvimento do trabalho, em que se definem as estratégias de investigação e os métodos a utilizar. O educador orienta este processo, garantindo às crianças oportunidades para explorar diferentes perspetivas na organização do percurso do projeto, além de incentivar à diversidade de estratégias (Vasconcelos, 2012).

A terceira fase, a da execução, corresponde ao desenvolvimento das atividades planeadas. As crianças envolvem-se na recolha e na análise de informações, realizam experiências, discutem os dados obtidos e registam as aprendizagens de diversas formas, como desenhos, textos ou registos fotográficos. Durante este processo, podem reformular hipóteses da primeira fase e aprofundar a sua compreensão sobre o tema. O educador, mantendo-se como facilitador,

estimula a reflexão crítica e promove a cooperação entre os participantes, em vista a garantir que o projeto decorra de forma dinâmica e significativa (Vasconcelos, 2012).

Por fim, a divulgação e a avaliação marcam a conclusão do projeto, numa fase em que as crianças organizam e apresentam os resultados obtidos. O tipo de partilhas e comunicações dos projetos poderá ser feita através de exposições, relatórios, apresentações orais ou portefólios. Esta socialização do conhecimento permite consolidar as aprendizagens e dar visibilidade ao percurso realizado. Paralelamente, a avaliação do processo envolve a reflexão sobre os desafios enfrentados, a eficácia das estratégias utilizadas e as novas possibilidades de investigação (Vasconcelos, 2012).

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

Neste capítulo, serão apresentados os contextos educativos em que decorreram as PES, tanto na valência da EC quanto na EPE. A caracterização de cada contexto inclui informações detalhadas sobre as instituições envolvidas, bem como a descrição do ambiente educativo (grupo de crianças, organização do espaço, materiais e gestão do tempo pedagógico), elementos fundamentais para compreender o desenvolvimento das práticas implementadas.

Para a elaboração desta caracterização, foram consultados documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico da Sala (PPS) e o Projeto Educativo das Instituições (PEI), complementados por dados obtidos nas interações com as educadoras cooperantes. Além disso, será apresentada a metodologia de investigação adotada, com enfoque na IA, destacando de que forma esta orientou e influenciou as intervenções pedagógicas realizadas ao longo das PES.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA CRECHE

2.1.1. A INSTITUIÇÃO

A PESEC decorreu numa Instituição de Ensino Particular e Cooperativo, inaugurada no ano de 2005 que se insere num centro urbano na zona norte do país e engloba duas valências educativas: a EC e a EPE (PEI, 2022).

A Instituição norteia-se pela Lei n.º 5/97, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que estabelece como princípio geral “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da [ação] educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei n.º 5/97, 1997). Além disso, estabelece a sua missão no mote “ajudar a formar adultos conhecedores, seguros, resistentes, interventivos, felizes “futuros artífices” de uma globalização da solidariedade.” (PEI, 2022, p. 18).

Quanto aos modelos curriculares adotados, a Instituição orientava-se segundo o modelo curricular HighScope e a MTP. Na abordagem HighScope, priorizada na sala de Creche, o adulto promove um ambiente facilitador da aprendizagem. Coloca a criança, diariamente, no centro da sua compreensão do mundo, conhecendo-o através das interações e da exploração (Post & Hohmann, 2011). Toda a equipa tinha conhecimento dos modelos curriculares adotados e seguia pelas etapas evidenciadas pelo PEI: observação; planeamento; ação; avaliação; comunicação; e articulação (PEI, 2022).

2.1.1.1. AS INSTALAÇÕES

Quanto às instalações, a entrada da instituição contava com um pequeno parque de estacionamento e uma cabine telefónica, transformada numa biblioteca. Aqui, as famílias podiam retirar e deixar livros, numa sinergia de partilha. Ao entrar, apresenta-se uma receção com um balcão de apoio e alguns bancos, um espaço cuidadosamente projetado para transmitir uma sensação acolhedora, tanto para aqueles que o frequentam diariamente como para visitas ocasionais (Marques et al., 2024). Nas paredes, eram exibidas fotografias das crianças a brincar em diversos momentos, o que transmite tanto os valores da Instituição, como a intencionalidade educativa direcionada especialmente à documentação pedagógica (Marques et al., 2024). Por fim, a mesma ainda contava com uma casa de banho para adultos.

Seguindo o corredor, encontravam-se as três salas de atividades dos quatro, cinco e seis anos, com o apoio de mais uma área de higiene corporal, desta vez adaptada às crianças. No final deste corredor, está a área de refeições com os acessos à sala de reuniões, casa de banho para adultos, cozinha, despensa e o recreio exterior.

No exterior, existiam três espaços delimitados. À saída do refeitório estava um espaço com chão de cimento com diversos materiais lúdicos. Ao lado, outro espaço, normalmente fechado às crianças, serve para a passagem para a chegada e saída de familiares das salas de atividades do piso de baixo. Além disso, ao subir as escadas, ficava um jardim com o apoio do bebedouro, uma cozinha de lama, horta pedagógica, casinha de madeira, baloiços, escorrega e trampolim. O espaço também dispunha de uma área de higiene corporal, lavandaria e duas salas de máquinas e arrumos. Retornando ao interior, no segundo piso, mais isolada estava a sala de

um ano. Ao ultrapassar uma porta, no corredor localizavam-se as restantes salas de dois e de três anos, além de duas casas de banho adaptadas às crianças.

Quanto às salas de atividades, eram quase todas da mesma dimensão, à exceção de dois casos. A sala de um ano era a mais pequena de todas, pelo seu formato de corredor. Já as salas de dois anos, estas também eram reduzidas, mas tinham, durante a PES a possibilidade de se tornarem uma sala única em junho. Ao abrir as portas de correr que separam ambas as salas, é formada uma sala ampla como as restantes. Uma das salas de dois anos desfrutava do acesso a outro parque exterior, direcionado às crianças de EC com um pavimento de borracha adaptado. O espaço contava com dois escorregas, com níveis de dificuldades diferentes. Além disso, dispunha de uma casinha, caixas com blocos de encaixe e por fim, triciclos e carros para se movimentarem.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

2.1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era constituído por doze crianças, seis do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 29 e os 38 meses. Este grupo já fazia parte da instituição desde a sala de um ano, por isso, já tinha estabelecido fortes vínculos entre pares e com a equipa educativa, chegando até mesmo a reconhecer e interagir com as famílias dos seus pares. Ademais, uma das crianças encontrava-se em processo de diagnóstico de NAS e frequentava terapias complementares, internas e externas à Instituição, visando o desenvolvimento da fala e a regulação emocional.

Nas últimas semanas da PES, ocorreu a fusão gradual das duas salas de crianças de dois anos, numa transição institucional que visava facilitar a passagem para a sala de três anos, composta por 25 crianças (PPS, 2023). Embora a articulação da mestranda se mantivesse centrada no grupo inicial, este novo contexto trouxe oportunidades que enriqueceram a sua prática pedagógica, ao integrar diferentes realidades familiares, sociais e culturais. Esta experiência foi decisiva para que compreendesse o papel do adulto na organização do ambiente educativo ao acompanhar como a equipa ajustava planificações e refletia sobre o quotidiano para

reconstruir o PPS com base nas necessidades concretas das crianças. São estas ações que lhes “permitem tomar decisões coerentes e consistentes acerca do quotidiano pedagógico e das experiências e aprendizagens que proporciona às crianças” (Marques et al., 2024).

A observação tornou-se uma ferramenta fundamental para compreender estas dinâmicas com vista à escuta dos interesses e necessidades do grupo inteiro, cabendo uma postura reflexiva que reforça a pedagogia participativa, baseada na interação de todos os sujeitos envolventes do processo educativo e o seu sentimento de pertença (Oliveira-Formosinho, 2007). Além disso, com esta alteração, a equipa educativa do grupo passou a integrar duas educadoras e duas auxiliares de ação educativa.

Quanto ao nível de desenvolvimento afetivo, as crianças encontravam-se numa fase centrada em si próprias, ainda a desenvolver o jogo dramático cada vez mais emergente. A exploração do “não”, por parte de algumas crianças, levou-nos a algumas situações de conflitos entre pares, mas também entre adulto-criança. É importante que o adulto de referência responda a esta necessidade dando uma orientação assertiva e consistente (Post & Hohmann, 2011).

A maioria das crianças encontrava-se em transição entre os estágios sensório-motor e pré-operatório de Piaget (Papalia & Feldman, 2013). Quanto ao desenvolvimento motor, demonstravam uma crescente autonomia, movimentando-se pelos espaços e realizando tarefas como comer e beber sozinhas, situando-se entre as fases motora rudimentar e fundamental (Gallahue et al., 2005). Além disso, quase todas já tinham concluído o processo de desfralde, com exceção de três crianças. No domínio da comunicação, o grupo procurava interagir através de sons, palavras ou gestos, sendo que a maioria já possuía um vocabulário amplo, formava frases curtas e descrevia acontecimentos, enquanto algumas ainda iniciavam verbalizações ou vocalizações.

No que diz respeito aos interesses do grupo, os momentos de exploração sensorial demonstravam, num geral, um grande envolvimento. Além disso, quanto aos tempos de escolha livre, o grupo priorizava os blocos, o “fazer-de-conta”, os brinquedos das construções e especialmente, o movimento. Este grupo de crianças era muito ativo, gostava de correr, saltar, trepar e rastejar. Além do interesse geral pela música, ao cantar, dançar e ouvir, também

se destacou o entusiasmo do grupo pela temática dos animais do mar, que deu origem ao projeto anual. Este tema integrou tarefas diárias, como o quadro de presenças e orientou várias experiências pedagógicas. Observou-se ainda uma forte necessidade de exploração sensorial do exterior, visível na procura frequente das crianças pelo contato com a relva do jardim, apesar de, por vezes, lhes ser negado. Esta necessidade foi considerada na organização dos espaços e na planificação das experiências.

2.1.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS

Como referido anteriormente, as duas salas de atividades dos dois anos eram divididas por uma porta de correr. No início da PES, ambas estavam divididas, mas tornaram-se numa só na fase final. Já que ambas tinham uma organização similar de espaço e materiais, a estagiária passa a descrever apenas a organização inicial da sala entre os dias 11 de março e 6 de maio. Importa referir que um momento essencial para a sua aprendizagem profissional foi a sua participação na organização de uma sala única, refletindo nesse momento sobre o papel do espaço nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, compreendendo que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 1997, citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 25).

A sala de atividades detinha uma boa iluminação natural das duas grandes janelas e a porta de vidro do parque. Além disso, a temperatura da mesma transmitia conforto, pelo aquecimento geral e pelo ar condicionado. Estava dividida em áreas de atividades, de forma flexível e não rígida (PPS, 2023): a área da biblioteca; a área dos jogos; a área das construções e blocos; a área da casinha; e a área da plástica. Nestas áreas, havia uma organização e reorganização intencional constante para que as crianças desenvolvessem integralmente as áreas de experiência e aprendizagem das OPC: Bem-estar e Saúde, Identidade Pessoal, Social e Cultural; Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais (Marques et al., 2024).

A área da biblioteca encontrava-se claramente separada para leituras tranquilas, demarcada por duas estantes ao nível das crianças, um tapete e ainda dois bancos almofadados que traziam um maior conforto ao espaço. Estavam expostos livros convencionais adequados à idade, mas também livros criados pela educadora com fotografias, como uma compilação de

fotografias dos transportes. Predominavam nesta área as experiências-chave da comunicação e linguagem. A área de jogos tinha o apoio de uma mesa-redonda onde frequentemente as crianças brincavam com os *puzzles*. Com as experiências-chave mais desenvolvidas, espaço, número e classificação, este espaço é focado especialmente para os jogos lógicos, com *puzzles* em madeira, jogos de memória e um jogo de ímanes de encaixe. Já na área das construções e dos blocos, demarcada por um tapete, estavam os brinquedos como as ferramentas, os animais, blocos, objetos de encaixe e tubos “pop” dobráveis. Aqui desenvolviam essencialmente as experiências-chave das representações criativas e as relações sociais. A área da casinha contava com uma cama, cabeceira, caixa de roupas, acessórios, telemóveis fora de funcionamento, armários de cozinha que incluíam espaços de arrumação, fogão e pia. Aqui as crianças desenvolviam as experiências-chave das representações criativas e as relações sociais. A área da plástica, que trabalha especialmente a experiência-chave da representação criativa, estava demarcada com uma mesa. Os materiais não estavam ao alcance das crianças, ainda que estas os pudessem pedir. Por fim, o PPS definia como área central o meio da sala, amplo e vazio. Este espaço estava destinado nos tempos de escolha livre à deslocação livre, nos momentos de reunião em grupo designava-se ao acolhimento e algumas experiências pedagógicas. Além de também ser adaptado para uma área de descanso, onde diariamente nos horários de repouso, eram recolhidos os materiais, empurravam-se os móveis para as paredes e colocavam-se os catres para as crianças descansarem (PPS, 2023). Para além das áreas, as paredes também eram utilizadas, como um meio de comunicação, estas expunham o quadro dos aniversários, o mural das artes e registos, como o quadro interativo das presenças.

2.1.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO

A organização temporal da sala dos dois anos baseava-se na manutenção de momentos regulares acrescida a uma atenção personalizada e individualizada, promovendo um equilíbrio entre a previsibilidade de uma rotina diária e semanal – essencial para garantir à criança sentimentos de segurança, controlo e continuidade – com a adaptação às suas necessidades e interesses únicos.

O "Tempo de Chegada" das crianças iniciava-se às 08h30, marcando a transição do ambiente familiar para o da Creche e constituindo-se como um momento especialmente significativo para o contato e a interação com as famílias (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Após a chegada, seguia-se o "Acolhimento" (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011; PPS, 2024), um momento de comunicação importante, em que estas podiam fazer partilhas sobre o seu quotidiano e se valorizava o bem-estar da criança, permitindo-a participar de forma significativa na ação. Este momento também era dedicado para cantar os bons-dias e posteriormente, outras canções escolhidas pelas crianças, enquanto lanchavam.

Depois disso, as crianças iniciavam o "Tempo de grupo" (Post & Hohmann, 2011), em que se encetavam as experiências pedagógicas orientadas pelo adulto. Estas eram planificadas previamente e também eram flexíveis aos interesses individuais das crianças. A seguir a este momento, as crianças iam para as áreas de atividades para o "Tempo de escolha livre" (Post & Hohmann, 2011), períodos de exploração que proporcionam oportunidades de brincadeira e interação com o ambiente educativo de forma independente. De forma alternada, este tempo poderia ser substituído com o "Tempo de exterior" (Post & Hohmann, 2011), semelhante ao "Tempo de escolha livre", mas num ambiente ao ar livre.

Quando o horário de almoço se aproximava, dava-se o momento de "Atenção Pessoal", numa organização em pequenos grupos na casa de banho para a higiene e atenção corporal. Depois do almoço, o grupo de crianças repetia o momento de atenção pessoal, desta vez preparando-se para o tempo de descanso. Depois de acordar, retomava ao momento de higiene, transitando para o "Tempo de exterior" (Post & Hohmann, 2011). Este processo de passagem de uma forma suave para o momento seguinte da rotina representa-se pelo "Tempo de Transição Suave" (Post & Hohmann, 2011), muitas vezes apoiado pela música, evitando tempos de espera prolongados.

Por fim, importa refletir sobre estes momentos de atenção pessoal, defendidos pela Pedagogia de Emmi Pikler, que fomentam a relação de confiança adulto-criança. A organização temporal prevê o espaço para estes momentos também fora da rotina. Ignorar a individualidade da

criança levaria a que os momentos de higiene, sesta e alimentação fossem sempre realizados pelo grupo ao mesmo tempo, o que não acontecia. Reforça-se assim, a necessidade de responder a todas as crianças, enquanto sujeitos de um coletivo, onde o seu tempo deve ser respeitado, promovendo assim, o cuidado ético (Marques et al., 2024; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. A INSTITUIÇÃO

A PES no contexto de EPE decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, inaugurada no ano de 1993. Insere-se num centro urbano na zona norte do país e engloba duas valências educativas: a EC e a EPE (PEI, 2024). O edifício foi construído intencionalmente para receber uma escola, tendo apenas um piso e sendo organizado segundo o modelo pedagógico de Reggio Emilia que propõe o diálogo entre os vários espaços.

A Instituição orienta-se pela Lei n.º 5/97, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que estabelece como princípio geral “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997), decorrendo de um objetivo geral de "contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens" (Lei n.º 5/97, 1997). Reconhecendo, assim, os contextos da EPE como espaços em que se constroem aprendizagens, favorecendo a formação das crianças e o seu desenvolvimento. A Instituição, tal como a PESEC, também se segue por um mote: “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas” (Rubem Alves citado em PEI, 2024). Posto isto, apresentam um projeto pedagógico que se define pelo seu foco na criatividade, na liberdade e na expressão individual da criança (PEI, 2024).

2.2.1.1. AS INSTALAÇÕES

Na entrada, encontrava-se a secretaria, um pequeno *hall* e uma casa de banho para adultos. Ao seu lado, estavam as salas das máquinas, lavandaria e cozinha, onde se encontravam todos

os materiais de manutenção e limpeza do espaço. Nas paredes, permaneciam grandes placares de cortiça para as comunicações dos projetos da Instituição.

As salas de atividades eram rodeadas por espaços comuns, abertos e com janelas interiores, permitindo uma fácil interação social. Posto isto, em comum existiam os espaços: do ginásio (com espelhos, bancos suecos, arcos, bolas, barras, cordas e colchões para o tempo de descanso), a biblioteca (rodeada por janelas, com livros, projetores, bancos, almofadas e uma mesa para o computador); e a sala polivalente (que funcionava como refeitório com mesas e cadeiras para crianças e adultos, sendo um espaço flexível a outras utilizações).

As salas de atividades dividiam-se entre as duas valências. Para a Creche existiam três salas, aproximadamente da mesma dimensão, todas com o apoio de casas de banho adaptadas. A sala de aquisição de marcha, a sala dos 12 aos 24 meses e a sala dos 24 aos 36 meses. Quanto à EPE, esta zona era formada por três salas de atividades, que partilhavam duas casas de banho adaptadas às crianças. A sala dos cinco anos estava dividida em duas partes, sendo que uma se referia à sala “principal” onde o grupo passava a maior parte do tempo, e a outra seria o *atelier*, equipado com um balcão e ponto de água, especificamente intencionado para as experimentações e produções plásticas. Ainda importa referir outra das influências da Abordagem Reggio Emilia, que tornava todos os espaços acolhedores e familiares, já que incluía nas suas decorações objetos característicos da região, quadros, plantas e espelhos de vários tamanhos, espalhados também nos espaços de refeição e casas de banho. “Nada é considerado um espaço marginal” (Edwards et al., 1999, p. 151), todas as divisões surgem como eficientes e agradáveis.

O espaço exterior distinguia-se pela sua amplitude e diversidade, promovendo múltiplas possibilidades de exploração. Todas as salas de atividades usufruíam do exterior, um local privilegiado para o brincar e para a exploração da natureza (Silva et al., 2016). O seu acesso era facilitado mediante portas-janelas que, além de facilitarem a circulação, também garantiam uma iluminação natural dos espaços internos. O edifício era rodeado por uma área extensa de jardim, organizado em áreas claramente delimitadas. Cada sala dispunha de uma área exterior com alpendre que a protege da chuva, usada na maioria das salas como uma área de atividade para a exploração da Natureza. Adicionalmente, o espaço exterior incluía

três áreas com pavimento de plástico adaptado para uma maior segurança na locomoção das trotinetes, triciclos e bicicletas. Quanto ao jardim, este integrava uma horta pedagógica, uma área com árvores de fruto, bem como uma zona para as plantas aromáticas. Por fim, como complemento a estas áreas estavam espalhados pelo jardim diversos equipamentos de lazer, como baloiços, caixas de areia, casinhas e cozinhas de lama.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

2.2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era constituído por 22 crianças, 13 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O ano letivo iniciou-se com 21 crianças, apresentando-se como um grupo homogéneo para a sala dos cinco anos. No entanto, uma criança de três anos foi integrada no grupo por não existirem vagas na sala de atividades respetiva à sua idade, tornando-se uma adaptação mais complexa, assistida durante a PES. O grupo era acompanhado diariamente por uma equipa de uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

As crianças desenvolviam a sua capacidade simbólica, mostrando uma interação constante com as aprendizagens, situando-se na fase de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, segundo a Teoria de Piaget (Papalia & Feldman, 2013). Quanto ao nível motor, o grupo já se apresentava na fase motora fundamental, num estágio elementar, com o aperfeiçoamento de habilidades como correr, saltar e atirar (Gallahue et al., 2005).

Torna-se possível caracterizar o grupo analisando-o particularmente face às áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016). No que toca à Área de Formação Pessoal e Social, o grupo demonstrava de forma clara a sua autonomia nas tarefas do quotidiano, com tomadas de decisão e assumindo responsabilidades. Além disso, as crianças tomavam a consciência de si como aprendentes e eram capazes de participar ativamente nos seus processos de aprendizagem, apresentando apenas algumas dificuldades quanto à convivência democrática, especialmente numa atitude solidária com os outros, quanto ao respeito do espaço do outro para as partilhas e opiniões pessoais. Por outro lado, na Área de Expressão e Comunicação, as

crianças demonstravam uma clara necessidade de utilizar diversas formas de linguagem para expressarem o mundo à sua volta, mostrando uma grande curiosidade para o Domínio da Matemática e a Abordagem à escrita. Mesmo assim, trata-se de um grupo que sofreu com as consequências das restrições causadas pela Covid-19, pelo que apresentava algumas dificuldades na articulação de sons, estando duas das crianças a ser acompanhadas na Terapia da Fala. Ainda assim, a expressão artística, o jogo dramático e a expressão musical representavam-se como os grandes interesses deste grupo, demonstrando-se indispensáveis para a expressão das crianças. Por fim, segundo a Área do Conhecimento do Mundo, o grupo manifestava um grande interesse para conhecer tanto o mundo social, físico e natural que o rodeia, exprimindo apenas alguma hesitação na comunicação das suas descobertas.

2.2.2.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS

“O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipa de dois [educadores]. (...) Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.” (Edwards et al., 1999, p. 157)

O espaço que recebia diariamente o grupo dos cinco anos refletia, por si só, versatilidade dada a sua composição. Em vez de se limitar a uma única sala, este ambiente era composto por duas divisões interiores distintas, separadas por paredes, complementadas por um alpendre que permitia a ligação direta ao espaço exterior. Além disso, como um espaço que documenta (Edwards et al., 1999), dava-se uma grande importância ao corredor de entrada da sala, que além de receber as crianças com o quadro de presenças era rodeado por quadros de cortiça nas paredes que exibiam criações artísticas, fotografias e projetos do grupo.

A sala central organizava-se em áreas de atividades à volta de uma grande manta que recebia as reuniões de grande grupo. Detinha de uma boa iluminação natural das duas grandes janelas e a porta de vidro do exterior. A organização espacial estava dividida em áreas de atividades, de forma flexível e não rígida (PPS, 2024): a área da biblioteca; a área dos jogos; a área das construções; a área da casinha; a área da luz; a área das letras e números; a área da natureza e a área da plástica. Nestas áreas, havia uma reorganização intencional constante para que as

crianças desenvolvessem de forma integrada as áreas das OCEPE, pelo que a estagiária optou por analisá-las à luz das experiências-chave de HighScope (Post & Hohmann, 2011).

A área da biblioteca situava-se num canto da sala proporcionando uma organização mais aconchegante e privada. Era composta por uma estante com livros e revistas e um sofá. Enquanto decorreu a PES, esta área sofreu algumas alterações, a diáde identificou como prioritária uma alteração de espaço dada a ausência regular de crianças nestas brincadeiras. De forma participante, as crianças fizeram um levantamento de necessidades e modificaram o espaço, adicionando almofadas, um *puff*, fantoches e novos livros à biblioteca. Nesta área as crianças desenvolvem predominantemente as experiências-chave de Linguagem e Literacia.

A área dos jogos era constituída por uma grande mesa com algumas cadeiras e um móvel de apoio de arrumação, apresentava diversos *puzzles*, jogos com vendas para a identificação de texturas, jogo do galo, jogos da memória e um jogo de pinos coloridos para a representação de imagens. Além de oferecerem diferentes níveis de dificuldade, estes eram jogados enquanto individuais e coletivos, promovendo o desenvolvimento do espírito de competição e cooperação entre as crianças. Neste espaço, eram desenvolvidas predominantemente as experiências-chave de espaço, representação criativa, iniciativa e relações interpessoais.

Já a área das construções estava delimitada por um tapete, sendo que enquanto brincavam, as crianças estendiam as suas construções até à manta do centro da sala. O grupo desenvolvia aqui as experiências-chave de representação criativa e espaço. Posicionavam-se de cada lado dois móveis de arrumações com pistas de comboio, blocos e peças de madeira, animais, carros e peças de encaixe magnéticas. Além disso, ainda existia uma estrutura de madeira com materiais de construção lúdicos, com parafusos, madeira, luvas, martelos, entre outros.

A área da casinha, que promove especialmente as experiências-chave de representação criativa das crianças, suscitava o faz-de-conta do quotidiano de uma casa, mas também de um supermercado (incluindo o balcão e os alimentos). Além disso, apresentava um balcão com utensílios de cozinha com um fogão de madeira ao lado. Ainda na casinha, existia uma mesa, bancos, cama, guarda-roupas e toucador, onde guardavam brinquedos que se relacionam com

o cuidado pessoal. Por fim, ainda incluía bebês com vários tons de pele, acessórios de jardinagem, limpeza de casa e, por fim, um espelho grande.

A área das letras e números estava equipada com materiais diversificados que estimulam várias experiências-chave da HighScope. Para a Classificação e Seriação, destacavam-se os blocos lógicos; para a de Números, incluíam-se itens como letras e números de íman, ábaco e *puzzles* numéricos. As experiências-chave do Tempo seriam exploradas por meio de jogos como os relógios móveis e *puzzles*. Por fim, as de Linguagem e a Literacia eram incentivadas com *puzzles* de vogais e cadernos disponibilizados para uso das crianças.

A áreas das luzes focava-se nas experiências-chave da Classificação e Espaço, possibilitava a exploração da cor e da luz. Conta com peças de madeira em diferentes formatos e cores, com transparências, espelhados ou opacos. Além disso, são vários os jogos de luz, com a caixa de luz, *leds* e lâmpadas, onde podem ser posicionados objetos por cima como tecidos, peças coloridas de plástico ou elementos de uma casinha em miniatura.

Na área das artes, situada no atelier, predominavam as experiências-chave da Representação Criativa. Contava com um balcão amplo, armários, cavalete, mesa com bancos e um lavatório acessível às crianças. Parte do espaço era reservado para material da educadora, enquanto as gavetas com materiais de papelaria estavam disponíveis ao grupo e eram frequentemente reabastecidas. A área incluía ainda um aquário e paredes decoradas com referências a obras e exposições artísticas.

Por fim, a área da natureza estava situada no alpendre, tinha uma mesa com cadeiras, um móvel de arrumação e uma tenda pendurada no teto. Aqui o grupo explorava essencialmente as experiências-chave de Representação Criativa e Movimento. Desenvolvia construções ou enredos dramáticos com materiais naturais à disposição como penas, pedras, conchas, folhas e paus.

O espaço reflete o grupo que acolhe diariamente, expressa a sua cultura, aprendizagens e memórias partilhadas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Espalhavam-se fotografias das famílias, projetos das crianças e elementos estéticos, como plantas e jogos de luz, que criavam uma atmosfera estética e sobretudo, acolhedora. Ficavam guardadas nas prateleiras pequenas

lembranças que contam a história de um grupo, que estava junto desde o berçário, reforçando as suas relações. Adequando-se ao grupo, mas não só a ele, o espaço adapta-se ao contexto, evoluindo e celebrando as novas fases, como no início do outono quando a sala foi decorada com as folhas secas que apanharam.

2.2.2.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A organização temporal deve adaptar-se aos interesses e ritmos das crianças, respeitando as suas preferências e necessidades individuais. Esta flexibilidade e valorização dos ritmos de cada criança implica que a gestão do tempo seja realizada em conjunto com o grupo, promovendo a sua participação ativa. Desta forma, as crianças tinham a oportunidade de escolher o tempo necessário para se dedicarem a uma determinada exploração, experiência ou momento para o brincar (Silva et al., 2016).

Entre as 07h30 e as 09h00 as crianças são acolhidas pelas educadoras no ginásio da escola, sendo que o tempo pedagógico só tem início a partir desse horário. O grupo seguia para o “Tempo de Higiene Corporal” (Hohmann & Weikart, 2011), para finalmente se dirigir para a sala e iniciar o “Acolhimento” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Neste momento, o grupo fazia um pequeno lanche, cantava os bons-dias e fazia partilhas sobre o seu quotidiano.

Após o lanche, geralmente a educadora dinamizava algumas experiências pedagógicas em grande grupo. Depois de terminadas, as crianças aproveitavam o “Tempo de escolha livre”, em que escolhiam uma das áreas de atividade para brincar. Neste tempo, normalmente a educadora terminava algumas atividades com as crianças na área das artes. Além disso, ao longo da PES a estagiária e o grupo, seguindo a MTP, perceberam aqui o tempo da rotina ideal para desenvolver os projetos, individualmente ou em pequenos grupos.

Durante o almoço, a educadora permanecia com as crianças, já que valorizava este momento como uma oportunidade pedagógica essencial para o desenvolvimento da área de formação pessoal e social. Neste contexto, a criança aprende a cuidar de si mesma e a responsabilizar-se pelo seu bem-estar (Silva et al., 2016). Após o almoço, as crianças ficavam sob a supervisão

da auxiliar de ação educativa, geralmente num “Tempo de Exterior” (Hohmann & Weikart, 2011).

Por volta das 13h30, a educadora retornava à sala e orientava novas experiências pedagógicas, ao fim das quais as crianças regressavam às áreas de atividade previamente escolhidas durante a manhã. Posteriormente, o grupo realizava o lanche, que marcava o último momento do dia com a presença da educadora. A partir daí, iniciavam-se as atividades extracurriculares, como dança, música, inglês e expressão motora. Além disso, ainda existia a resposta social das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), dinamizadas pela auxiliar de ação educativa. Este período era frequentemente organizado como “Tempo de Escolha Livre” (Hohmann & Weikart, 2011).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Durante toda a PES tornou-se importante para o percurso profissional da estagiária a adoção de uma metodologia de Investigação. A metodologia selecionada concentrou-se nos processos metodológicos de IA, que se destaca como um ciclo contínuo de transformação da prática e aprendizagem profissional. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, esta metodologia permitiu à estagiária enfrentar problemáticas reais claramente definidas, refletir criticamente sobre as suas práticas e introduzir mudanças fundamentadas que melhoram a qualidade da pedagogia.

A definição clara da problemática constitui-se como um marco essencial para orientar a investigação, uma vez que delimita o objeto de estudo e guia a revisão da literatura (Amado, 2014). Neste sentido, o presente estudo centra-se no tópico “O Papel do Adulto como Interlocutor e Facilitador nas Interações”, considerando as necessidades específicas das crianças nos contextos da PES da mestranda. Os principais objetivos desta investigação são: analisar a mediação do adulto nas relações e interações educativas, compreendendo o seu impacto no grupo; compreender como a escuta ativa e a comunicação responsiva dos educadores promovem aprendizagens e relações de confiança; refletir sobre o ajuste praxeológico do adulto, face às necessidades individuais das crianças e aos contextos em que se inserem.

A relevância deste foco de investigação emerge da análise das interações em ambos os contextos da PES, evidenciando a importância da mediação educativa ajustada às características dos grupos. Na EC, destacou-se o valor das interações individualizadas, sobretudo nos momentos de atenção pessoal, que fortalecem vínculos e favorecem o desenvolvimento da linguagem e da confiança. Já na EPE, a mestranda observou uma maior autonomia e competência comunicativa, o que exigiu uma mediação mais indireta por parte do adulto, centrada na organização do espaço e na promoção de experiências coletivas que incentivassem a expressão e a participação ativa. Esta transição motivou a investigação das dinâmicas relacionais e comunicativas, com o objetivo de fundamentar a prática pedagógica com base em evidências.

Neste contexto, a decisão debruçada na IA justifica-se pela sua relação com o que caracteriza a intervenção profissional segundo as OCEPE: a intencionalidade educativa (estruturada num ciclo composto por observação, registo e documentação; planeamento; ação; avaliação) (Silva et al., 2016). Esta abordagem encontra um paralelismo no processo iterativo da IA que funciona numa espiral, com quatro fases interdependentes: planificação, ação, observação e reflexão. Importa referir que estes momentos não são estáticos e não possuem uma ordem rigorosa (Kemmis & McTaggart, 1992). A discussão paradigmática nas Ciências Sociais é muito alargada, tornando complexo aceitar a exclusividade de um único método de investigação. Um olhar que valorize a complementaridade de estratégias e métodos parece ser o mais adequado à PES para alcançar uma visão holística sobre os fenómenos estudados. Não se trata, portanto, da imposição de um modelo único, mas da disponibilização de ferramentas que promovam uma reflexão crítica sobre a prática (Amado, 2014).

A IA, segundo Elliot (1993, citado por Coutinho, 2009), é definida como um “estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (Coutinho, 2009, p. 408). No âmbito da prática educativa, implica uma constante exploração reflexiva e a transformação das práticas pedagógicas. Um dos seus aspetos fulcrais é o caráter participativo, que permite ao investigador não só melhorar as suas próprias práticas, mas também desenvolver uma predisposição para se autoavaliar. Este processo resulta na produção de uma teoria sobre a prática elaborada pelo docente, valorizando as suas lógicas concetuais, desenvolvendo a conceção do educador reflexivo (Coutinho, 2009). Neste

contexto, o educador vê as suas práticas reconhecidas e valorizadas, não apenas como ações pedagógicas, mas também como produtoras de teorias com valores lógicos e relevância comunitária (Amado, 2014).

Nas duas PES da estagiária os processos metodológicos iniciaram-se com um momento dedicado à observação, essencial para compreender a organização do ambiente educativo e especialmente, os interesses e necessidades de aprendizagens dos grupos. Para isso, a mestranda recorreu a diferentes técnicas de recolha de dados, como a utilização das notas de campo. Estas aconteceram no formato de diário de bordo, que se dividiam entre registos detalhados (descrevem o contexto próximo à realidade do acontecimento) e material reflexivo (impressões ou interpretações da estagiária sobre as observações) (Máximo-Esteves, 2008). Mesmo assim, a observação direta torna-se, por vezes limitada, não demonstrando outras perspetivas além da visão da mestranda. A mesma viu respondidas muitas das suas dúvidas, em conversas ou entrevistas semiestruturadas às educadoras cooperantes. Por fim, ainda complementou a sua observação com fotografias, gravações de áudio e vídeo, essenciais para captar detalhes como as expressões faciais das crianças.

No momento da planificação, a mestranda certificou-se de que valorizava um dos elementos-chave da IA: a colaboração. A IA destaca-se pelo envolvimento ativo dos sujeitos implicados na prática, atribuindo-lhes a responsabilidade pela melhoria contínua da ação e promovendo o conhecimento partilhado dos objetivos delineados (Kemmis & McTaggart, 1992). Este princípio está alinhado com os fundamentos e princípios educativos das OCEPE, que reconhecem a criança como sujeito ativo e agente do processo educativo, dotada de competências relacionais e com o direito de ver as suas opiniões consideradas e respeitadas (Silva et al., 2016). A valorização da criança, por parte da estagiária, torna-se particularmente evidente na implementação do instrumento de pilotagem do Modelo da Escola Moderna (MEM), o Diário de Grupo. Este instrumento foi intencionalmente selecionado como uma estratégia de mudança para responder à problemática identificada, sendo implementado na ação e utilizado, simultaneamente, como ferramenta de recolha de dados para uma posterior reflexão.

Ainda sobre a planificação, semanalmente, a estagiária, em colaboração com a educadora cooperante e a sua díade, estabelecia os objetivos para as experiências pedagógicas a realizar durante a semana, dispostos nos apêndices E e anexo A. Estes objetivos eram alinhados com os interesses e as necessidades de aprendizagem das crianças, sendo discutidos e reavaliados no mesmo intervalo de tempo. As planificações refletiam a organização do tempo, organização de grupo, a organização dos materiais selecionados, a organização da equipa e as decisões pedagógicas tomadas. Quanto a estas últimas, estavam fundamentadas nas áreas de conteúdo das OCEPE, no contexto da PES no ensino pré-escolar, e nas áreas de experiência e aprendizagem das OPC, na PESEC. Além disso, a reflexão para a ação era fundamentada teoricamente através dos modelos curriculares que propõem uma constante reflexão, dão referentes para mobilizar no contexto e quotidiano das crianças tanto no planeamento da ação, na ação e a avaliação da mesma (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Após a planificação, seguia-se a implementação das rotinas diárias planificadas e das experiências pedagógicas idealizadas, ou seja, a ação. Este processo relembra a flexibilidade da espiral da IA com momentos interdependentes, integrando a ação, a observação e a reflexão. Demonstra-se como uma prática pedagógica em que a teoria e a prática se alinham com as crenças, os valores e os princípios individuais dos educadores (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Para sustentar esta práxis pedagógica, a mestranda manteve o registo contínuo de dados por meio de fotografias, vídeos e gravações de áudio, para além dos momentos de observação iniciais. Estes registos abrangiam tanto as experiências do grupo de crianças como da própria estagiária, possibilitando uma reflexão aprofundada com o auxílio de dois instrumentos de observação: a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers et al., 2005). A aplicação conjunta destas ferramentas permitiu à estagiária observar com precisão os processos de aprendizagem das crianças e discutir a qualidade dessas aprendizagens, destacando-se como um método de grande importância para avaliar e melhorar a prática pedagógica (Folque, 2012).

A Escala de Empenhamento do Adulto permitiu à mestranda avaliar a qualidade da interação entre o educador e as crianças, focando-se em três dimensões principais: a sensibilidade, que mede a atenção do educador aos sentimentos e ao bem-estar da criança; a estimulação, relacionada com o apoio à zona de desenvolvimento proximal da criança, fornecendo

informações e encorajando o desenrolar das experiências; e a autonomia, que avalia o grau de liberdade concedido à criança nas suas explorações e na resolução de conflitos (Bertram & Pascal, 2009).

Por outro lado, a Escala de Envolvimento da Criança, foi utilizada como um instrumento que avalia o nível de envolvimento da criança em ação. Conforme o Manual DQP, o envolvimento é descrito como “uma qualidade da atividade humana, reconhecida pela concentração e persistência; caracterizada pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo, e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia” (Bertram & Pascal, 2009, p. 128). A estagiária aplicou os dois componentes da escala: uma lista de indicadores de envolvimento (concentração; energia; complexidade e criatividade, expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem; e satisfação); e a escala de 5 pontos do nível de envolvimento (que varia do nível 1, em que a criança não demonstra atividade, ao nível 5, onde apresenta atividade intensa e prolongada) (Bertram & Pascal, 2009).

Ao longo de todo o processo, a mestranda desenvolveu narrativas reflexivas sobre a ação educativa. Estes momentos de reflexão foram complementados por diálogos constantes com o par de estágio e a educadora cooperante, que impulsionaram a melhoria contínua das suas práticas. Além disso, ocorreram dois momentos formais de avaliação da PES, na EC e EPE (apêndices D e anexo B), que foram fundamentais, por colocarem em perspetiva a prática educativa e a formação profissional da mestranda, com um olhar externo da orientadora de estágio. Esta avaliação permitiu uma análise criteriosa dos domínios de observação, de planificação, de ação e de reflexão, consolidando o processo de aprendizagem e permitindo o desenvolvimento profissional.

Ao longo de todo o processo, a integração de valores éticos e deontológicos assume um papel central, garantindo que o desenvolvimento da prática pedagógica está alinhado com o superior interesse das crianças. Para tal, foi essencial que a estagiária respeitasse os princípios de valorização das conquistas e potencialidades das crianças, conforme defendido nas OCEPE (Silva et al., 2016). As OPC reforçam o compromisso ético do profissional com as crianças, famílias, equipa, empregador, comunidade, sociedade e planeta, num exercício que se ancora

na Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e nas Declarações dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança (Marques et al., 2024), assumindo o “desafio interpelador do relevo dado pela sociedade à vertente ética do pensar e do agir, nas profissões com incidência nos destinos humanos” (Moita et al., 2011).

Além disso, no âmbito da própria IA, a estagiária comprometeu-se a seguir critérios de credibilidade ética, conforme definidos por Ana Paula Caetano (2019). Esses critérios incluem: a liberdade, entendida como a autonomia negociada e a aceitação da imprevisibilidade; o respeito individual, que garante a privacidade, o anonimato e o respeito pelos ritmos e interesses dos participantes; a responsabilidade relacional, centrada no bem-estar dos envolvidos; a autenticidade, expressa no interesse genuíno e na construção de relações de confiança e comunicação aberta; e a participatividade dialógica, que pressupõe liderança partilhada, colaboração efetiva e atenção às desigualdades de poder ao longo de todo o processo (Caetano, 2019). Muitos destes critérios também encontram paralelismos com os indicadores do Manual DQP, utilizado pela mestranda como uma ferramenta para reflexão das práticas, funcionando também como um referencial de credibilidade ética no contexto educativo. Ao investigador, cabe por isso, a responsabilidade de ser o “guardião da confiança” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107), onde está primeiro a criança e depois a mestranda, numa relação de proteção (Máximo-Esteves, 2008).

Por fim, a IA não só contribui para a melhoria das práticas educativas, como também fortalece a identidade profissional dos educadores e, neste caso, da estagiária. Esta metodologia, ao integrar a teoria e a prática de forma dialógica, assegura a que estas sejam continuamente aprimoradas, atendendo às demandas de uma sociedade em constante transformação e evidenciando assim, a conceção do docente com “agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 31).

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

“Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.7)

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar, de forma reflexiva, as experiências e aprendizagens construídas pela mestranda ao longo do seu percurso na PES. Neste processo de formação contínua, procurou articular a teoria (seja do estado da arte da IA, seja dos pressupostos teóricos da sua formação académica) com a prática educativa, mobilizando os seus conhecimentos teóricos e metodológicos, sempre em conformidade com os princípios deontológicos, que, no seu conjunto, sustentam uma ação pedagógica intencionada.

Além disso, procura-se refletir sobre a aprendizagem profissional e pessoal da mestranda, considerando que o seu saber também poderá ter progredido através das suas ações mais significativas para a aprendizagem das crianças. A análise reflexiva é acompanhada pela descrição das ações pedagógicas, sustentada por uma fundamentação teórica, pelos referenciais de observação, como a Escala de Envolvimento e Bem-Estar da Criança e de Empenhamiento do Adulto (Laevers et al., 2005), pelos referenciais pedagógicos, nomeadamente as OPC (Marques et al., 2024), as OCEPE (Silva et al., 2016), bem como os principais aspetos dos diversos modelos pedagógicos referenciados no capítulo I.

Paralelamente, as experiências educativas selecionadas pela mestranda apresentam relevância para a compreensão do tópico de investigação deste RE, destacando-se a importância das interações pedagógicas entre o adulto e a criança, bem como a criação de ambientes afetivos e seguros para o seu desenvolvimento. Ao longo de todo o percurso, num processo evolutivo, a mestranda formulou a sua imagem da criança e o seu papel enquanto adulto, conversou com outros atores do contexto educativo, refletiu sobre os projetos, atividades e documentações desenvolvidas, numa estruturação da sua própria metodologia, pessoal e adequada aos contextos com que contactou numa tentativa de concretização de uma prática consciente e intencional, respeitando as crianças.

3.1 A PRÁTICA EDUCATIVA EM CRECHE

3.1.1. O NOSSO PUZZLE

Nas primeiras observações da PESC, a estagiária identificou o interesse das crianças pelo espelho da casa de banho, onde exploravam o reflexo através de expressões faciais e movimentos. Destacou-se, por exemplo, o L., que interagiu com o espelho ao mostrar a língua, movendo a cabeça e rindo para si mesmo. A repetição deste comportamento com outras crianças levou a mestrandas a refletir sobre a natureza dessa interação e a reconhecer também a importância dos momentos de atenção pessoal, que favorecem aprendizagens e relações seguras, além das rotinas de higiene (Falk, 2012). Confirmou que, desde cedo, os bebês demonstram interesse por espelhos, iniciando um processo gradual de reconhecimento da própria imagem. Por volta dos três meses fixam o olhar no reflexo e, entre os 18 e 24 meses, desenvolvem a autoconsciência visual, sinalizando um progresso na construção da identidade (Papalia & Feldman, 2013).

Com o auxílio das OPC, que, de forma holística, auxiliam os educadores na identificação de marcos do desenvolvimento infantil e, por sua vez, a sua adequação do ambiente educativo, identificou que o interesse pelo espelho também se insere na componente “A criança constrói a consciência de si, identificando as suas características e reconhecendo-se como pessoa única” (Marques et al., 2024), da área de experiências e aprendizagens Identidade Pessoal, Social e Cultural, que evidencia a importância do apoio às crianças no reconhecimento de si mesmas como indivíduos únicos e partes de um grupo (Marques et al., 2024).

Com base nestas constatações, a estagiária planejou uma atividade para a identificação individual e coletiva. Para isso, criou um *puzzle* com fotografias das crianças e os seus animais do mar de referência. A escolha dos animais enquadra-se na estratégia da educadora cooperante, que, durante o acolhimento, associava cada criança a um animal do mar (uma prática correspondente ao PPS explorado no capítulo II). Além disso, baseou-se nas abordagens pedagógicas de Elinor Goldschmied e HighScope, que valorizam o interesse infantil pela própria imagem e pelas diferenças individuais (Goldschmied & Jackson, 2006; Post & Hohmann, 2011). Ademais, a escolha de fotografias das crianças considerou a importância

destas presentes na organização dos materiais da sala, por revelarem um aumento no envolvimento das crianças e na exploração dos mesmos (Post & Hohmann, 2011).

A mestranda introduziu a experiência educativa com a leitura do livro interativo *Olá, Leão!* de Camilla Reid, que explora o jogo do “Cucu” e termina com um espelho, numa procura pela interação das crianças com a própria imagem. Essa transição facilitou a exploração do *puzzle*, que foi recebido com curiosidade. A primeira reação das crianças consistiu na procura das suas imagens de referência individual, ao tocar-lhes, rir com elas e encaixá-las (Apêndice A1.1). Algumas também se comparavam às imagens, como C.F., que apontava para a sua fotografia e, simultaneamente, para o seu cabelo. Após alguns minutos, outras abordagens ao jogo foram exploradas, como quando o F.P e o T. juntaram metades de faces diferentes. Este resultado criava uma “nova criança”, da qual se riam e com a qual interagiam com bastante energia. A M.C. fazia o mesmo, mas fundia uma face de uma criança com uma parte de um animal.

A experiência educativa foi organizada em dois pequenos grupos, com o intuito de valorizar a partilha e o brincar em conjunto. De forma geral, as crianças participaram na atividade e envolveram-se com interesse no início do processo. Contudo, ao longo da dinâmica, foram revelando diferentes ritmos, níveis de envolvimento e necessidades individuais que exigiram da mestranda diferenciação pedagógica. C.A., com NAS, participou ativamente, embora ainda não demonstrasse reconhecer os seus pares, apontando para desafios nas interações sociais. J. iniciou a atividade com entusiasmo, mas as suas dificuldades na partilha afetaram a continuidade da sua participação, exigindo mediação. M.L. e C.D. evidenciaram menor envolvimento, traduzido na ausência de expressões de satisfação, energia e iniciativa, o que levou a mestranda a proporcionar-lhes um apoio emocional mais próximo, ajustando a sua intervenção para promover segurança e bem-estar.

Por outro lado, algumas crianças, mesmo envolvidas na atividade, demonstraram a necessidade de explorar outras áreas da sala. O V., por exemplo, participou com energia e entusiasmo, mas ao concluir a sua exploração direcionou toda a sua atenção para a área das construções. A mestranda, ao perceber sinais de desmotivação quando tentou incentivá-lo a continuar, percebeu a sua expressão triste. Por isso, a mestranda respeitou a sua escolha e,

com o apoio da equipa educativa, garantiu um ambiente flexível que respeitasse os ritmos individuais de cada criança.

3.1.2. EXPLORAÇÃO SENSORIAL

No sentido de planificar experiências educativas de forma articulada com os objetivos e tema do PPS, a mestranda organizou o espaço para uma atividade de exploração sensorial dos elementos do mar. O seu objetivo principal focou-se na estimulação dos cinco sentidos através da exploração livre, com uma maior dedicação da sua parte à organização do espaço e dos materiais.

O desenvolvimento da autonomia das crianças em EC evolui pela sua necessidade de independência nas tarefas do quotidiano (Papalia & Feldman, 2013). Sendo assim, o grupo demonstrava orgulho pelas conquistas alcançadas em termos de autonomia, evidenciando um crescente sentimento de competência. Esta confiança refletia-se nas aprendizagens futuras, ao projetarem a sua capacidade de agir de forma independente em novas situações, como expressaram em declarações espontâneas: “Eu consigo sozinho!”. A par disso, a aprendizagem por parte das crianças mais novas acontece no decorrer de explorações multissensoriais e sociomotoras, às quais a mestranda decidiu dar mais atenção (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Papalia & Feldman, 2013).

Neste caso, as escolhas pedagógicas da mestranda focaram-se em duas áreas de experiência e aprendizagem diferentes. Por um lado, na sua planificação, a organização de materiais focou-se na área de comunicação, linguagens e práticas culturais, com a oferta de materiais de manipulação e elementos da natureza para a exploração e manuseio das crianças. Por outro lado, na ação deu atenção à forma de exploração autónoma, com decisões pedagógicas suportadas pela área de identidade pessoal, social e cultural, em que a criança resolve problemas através da sua própria experiência, toma decisões sozinha e vê as suas preferências respeitadas pelo adulto (Marques et al., 2024).

Inspirada no brincar heurístico, a mestranda organizou um espaço amplo com diversos materiais, promovendo a autonomia das crianças (Goldschmied & Jackson, 2006). Ainda que

tenha adotado estratégias alinhadas com esta abordagem, algumas opções diferiram das propostas de Goldschmied, como a escolha de materiais temáticos do PPS em vez de objetos do cotidiano. Durante a atividade, procurou equilibrar os papéis de observadora e parceira do brincar, adotando uma postura sensível e intencional, optando por “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas” e, simultaneamente, “encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Marques et al., 2024, p. 16). Contudo, também reconhece os benefícios do distanciamento do adulto no brincar heurístico, compreendendo que esse afastamento possibilita uma observação mais atenta. Por isso, decidiu tomar o seu papel sem intervenção direta noutra atividade de jogo heurístico, descrita no subcapítulo 3.3. 1..

Desta forma, a mestranda organizou intencionalmente o espaço e os materiais, respeitando a premissa de criar um ambiente seguro, centrado nos interesses do grupo. Assim, no chão da sala foram colocados dois tapetes decorados com conchas, bolas azuis, barcos de papel e panos. Adicionalmente, distribuiu caixas sensoriais que continham diferentes estímulos: uma com gelo para a experiência do frio, outra com algas para a exploração tátil e olfativa, e quatro adicionais com variadas texturas – água, gelatina, arroz e espuma de barbear. Outra das suas preocupações centrava-se na estética da organização do espaço, inspirada pelos ideais de Mallaguzzi, que chamam a atenção para um ambiente atraente, dinâmico e flexível às investigações das crianças (Edwards et al., 1999). Neste caso, motivada pelos ambientes de Reggio Emilia, a mestranda criou uma atmosfera imersiva ao desligar as luzes, fechar as janelas e utilizar um projetor para reflexos luminosos (Apêndice A1.2).

No que diz respeito à organização do grupo e do tempo, as crianças foram divididas em dois pequenos grupos em que enquanto um dos grupos brincava no exterior, o outro participava na atividade e, depois de 30 minutos, trocavam as suas posições. O início foi marcado por um ambiente tranquilo, mas com uma intensa interação com os objetos sensoriais. Mesmo a M.L., que normalmente demonstra receio em iniciar novas atividades, conseguiu envolver-se gradualmente, inicialmente observadora, aguardou em silêncio a perceber as interações dos seus pares. Após um breve contato com a mestranda que lhe ofereceu a mão, ganhou confiança e, assim que se sentiu preparada, passou a interagir autonomamente com os materiais. Neste momento, a estagiária procurou aproximar-se como uma figura de vinculação

segura, estabelecendo apoio à autorregulação emocional da criança, bem como da sua exploração do ambiente com confiança (Bowlby, 1969).

Posto isto, esta atividade demonstra outra abordagem das explorações sensoriais numa adequação do brincar heurístico a uma proposta relacionada ao PPS. Ainda que, com uma forte intenção de afastamento da posição do adulto enquanto iniciador e sim, como organizador do ambiente educativo como seguro para o desenvolvimento das crianças (Goldschmied & Jackson, 2006). Napierala (2022) chama a atenção para as intervenções desnecessárias do adulto que podem influenciar a iniciativa das crianças e, por isso, a mestranda organizou as atividades para que as experiências acontecessem sem interrupções e propiciassem as interações entre pares.

Concluindo, o papel do adulto emerge como central na criação de experiências educativas significativas, na promoção da autonomia e na construção de um clima de confiança onde as crianças se sentem escutadas, respeitadas e envolvidas no seu próprio processo de aprendizagem. Esta perspetiva é reforçada por Malaguzzi (Edwards et al., 1999), no contexto da abordagem de Reggio Emilia, ao defender o adulto como um interlocutor atento, que escuta e observa com intencionalidade, valorizando as múltiplas linguagens da criança e organizando o ambiente como terceiro educador, dinâmico e responsivo às necessidades e interesses do grupo.

3.1.3. REFLEXÃO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA CRECHE

A PESEC, enquanto primeira experiência prolongada em contexto educativo, constituiu um marco no percurso formativo da mestranda, promovendo uma aprendizagem profissional sustentada na metodologia de Investigação-Ação. Este processo exigiu uma adaptação contínua e pesquisa autónoma, permitindo-lhe reconfigurar a sua prática, inicialmente centrada em atividades estruturadas, passando a valorizar a flexibilidade e a criação de contextos dinâmicos (Edwards et al., 1999; Marques et al., 2024). Esta evolução resultou num ambiente que “respeita a pluriformidade exploratória e comunicacional das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.16), em consonância com os princípios da Pedagogia-

em-Participação. Ao longo deste percurso, a experiência “O nosso *Puzzle*” destacou-se como um momento-chave na consolidação da identidade da mestranda enquanto profissional reflexiva, reforçando a sua compreensão sobre a importância da escuta ativa das crianças e da valorização das suas intenções (Marques et al., 2024; Oliveira Formosinho & Araújo, 2013).

A mestranda concluiu que a atividade, tal como foi inicialmente planificada, não contemplava a imprevisibilidade inerente à prática educativa, nomeadamente dinâmicas espontâneas como o pedido do V. para brincar nas áreas de atividade, uma situação que se repetiu com outras crianças. Reconheceu, ainda, a ausência de estratégias alternativas para as crianças que não se envolveram com o material proposto, como a C.D. e a M.L., o que evidenciou a necessidade de planear com maior flexibilidade às diferentes formas de participação. Essa percepção levou-a a reconsiderar a gestão das suas expectativas na organização da atividade, passando a priorizar uma relação autêntica com o grupo. Dessa forma, procurou garantir que essa autenticidade se refletisse nas explorações e iniciativas das crianças, respeitando os seus tempos individuais (Marques et al., 2024).

A reflexão resultante desta experiência permitiu o reconhecimento de que atividades menos estruturadas e com maior liberdade de exploração favorecem um desenvolvimento mais significativo. Como destaca Ainsworth (1990, citado por Post & Hohmann, 2011), a interação com a criança deve ocorrer de forma natural e significativa, proporcionando-lhe oportunidades genuínas de descoberta e participação ativa no seu processo de aprendizagem, a mesma afirma que não lhe “parece que seja saudável estar sempre com a criança, fazer com que ela prove isto, e cheire aquilo, e sinta aqueloutro, procurando enriquecer todos os aspetos da sua vida. É excessivo, é intrusivo. O tipo de interação normal ocorre no decurso das rotinas” (Ainsworth M., 1990, p.69, citado por Post & Hohmann, 2011, p.85). Além disso, numa pesquisa posterior à atividade proposta, a mestranda constatou que a duração das experiências educativas em grande grupo na EC pode variar entre 3 a 10 minutos, dependendo dos sinais emitidos pelas crianças (Post & Hohmann, 2011). Tal reafirmou a sua necessidade de repensar a organização do tempo das atividades por ela organizadas.

A partir dessa mudança de perspetiva, a mestranda passou a focar-se na sua atuação como organizadora do ambiente educativo, que proporcionava explorações em autonomia e na

promoção do brincar como meio central de aprendizagem (Marques et al., 2024). Por isso, passou a priorizar atividades de grande grupo de curta duração como leituras de livros e a organização de momentos de longa duração para a exploração sensorial, como o exemplo da “Exploração Sensorial do Mar”. Esta experiência pedagógica refletiu os resultados da reflexão prévia da mestranda, evidenciando os impactos positivos dessa mudança de perspectiva, na medida em que as crianças demonstraram um aumento dos seus níveis de autonomia, de envolvimento e de bem-estar.

A exploração livre possibilitou à mestranda uma atuação individualizada e um apoio mais eficaz às aprendizagens emergentes, uma vez que deixou de ser necessário gerir o grupo na sua totalidade em simultâneo. Além disso, o seu olhar atento permitiu-lhe observar as preferências e os temperamentos das crianças, o que facilitou posteriormente a planificação e reflexão das práticas, orientadas pelo respeito à individualidade de cada criança, sem a intenção de a modificar. Para isso, apoiou-se nas dimensões temperamentais descritas por Post e Hohmann (2011), como, por exemplo, a aproximação e a retirada. Esta última foi observada no comportamento de M.L., que evidenciou a tendência pela necessidade de tempo para ganhar confiança antes de se envolver em novas explorações.

Concluindo, a experiência na PESC permitiu que a mestranda aprofundasse a sua compreensão sobre a importância da escuta ativa e da flexibilidade do adulto, bem como do papel da autonomia das crianças no processo educativo. Nesse contexto, percebeu alguns dos fatores que promovem a participação genuína das crianças nas atividades, em vista a práticas de qualidade. Em suma, a evolução da sua prática reflete um compromisso crescente com uma abordagem pedagógica centrada na participação e na valorização da criança que tem um papel dinâmico no processo educativo como sujeito e agente ativo (Marques et al., 2024).

3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.2.1. INSTRUMENTO DE PILOTAGEM: DIÁRIO DE GRUPO

Na transição do contexto de EC para o contexto de EPE, a mestranda reiniciou o seu processo de IA e de adaptação ao ambiente educativo. Nesse sentido, adotou uma postura inicial de observação para compreender as especificidades do grupo e as dinâmicas já existentes. A

partir dessa observação, percebeu que a problemática em estudo era transversal aos dois contextos e, por isso, centrou-se novamente no seu papel como facilitadora e interlocutora nas interações entre o adulto e as crianças.

O grupo era composto por crianças de cinco anos, com a exceção de uma das crianças que tinha três anos. Tratava-se de um grupo curioso, interessado em partilhar experiências pessoais e, sobretudo, em participar ativamente nos momentos de grande grupo. A mestrande percebeu que tanto as crianças como a equipa educativa já concebiam a pedagogia democrática como um objetivo, mas ainda havia espaço para reforçar esse processo democrático como um meio de construção do ambiente educativo.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) alertam para a responsabilidade social do adulto na democratização da pedagogia. Referem-se a um papel que exige esforço, tanto na reconstrução das práticas pedagógicas do adulto como na reflexão sobre as estratégias que implicam diretamente as crianças na participação ativa. Para as crianças, também se afigura um ambiente mais desafiador, no qual passam a compreender-se enquanto sujeitos aprendentes, mais participativos em todas as áreas do processo educativo (Silva et al., 2016). Por isso, tornou-se essencial concretizar a escuta das crianças e, por sua vez, a estrutura democrática do quotidiano das mesmas. De forma que este processo passasse a ser acessível às crianças e para que estas se pudessem situar em relação às suas aprendizagens (Serralha, 2007), a mestrande recorreu ao instrumento de pilotagem do modelo curricular do MEM, o Diário de Grupo. Com isso, passou a ser possível materializar a organização dos seus interesses e, com o grupo, estruturava-se, de forma colaborativa, a organização do ambiente educativo, das atividades e dos projetos.

A mestrande traçou dois objetivos principais alinhados com a IA, na medida em que ao mesmo tempo que reconstruía a prática e modificava a ação enquanto participante, recolheu e analisou dados sobre esta estratégia, de forma a avaliar os benefícios da integração deste instrumento de pilotagem e da sua mediação nesta estratégia. Quanto à sua participação, a sua visão da criança como coconstrutora do conhecimento e participante ativa do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) garante uma participação simultaneamente mediada e autónoma. Assim, embora a proposta tenha sido inicialmente apresentada pela

mestranda, a sua intervenção nos diálogos com o grupo ocorreu de forma fluida, sendo guiada exclusivamente pelas interações e contribuições das crianças. Isso reforçaria a ideia de que as aprendizagens têm de ser significativas e ancoradas na realidade e nos valores das crianças, afastadas dos conceitos de escolarização (Fochi, 2021; UNESCO, 2022).

Diante dessa necessidade, a mestranda, em reunião com a educadora cooperante, apresentou a necessidade identificada e uma proposta fundamentada pelo modelo curricular de MEM para a implementação do instrumento de pilotagem. Porém, a argumentação não se restringiu à teoria dos modelos curriculares, por considerar que o grupo já possuía uma familiaridade com a leitura de diários literários, uma prática consolidada na rotina diária e que seria adaptada para outra experiência pedagógica. Durante a reunião, ainda procurou compreender as preferências da educadora pelos modelos curriculares e entender a sua receptividade a uma abordagem diferente da rotina habitual do grupo. Finalmente, com um retorno positivo, restava verificar a aceitação do novo instrumento pelo grupo.

Quanto às suas opções metodológicas, a mestranda introduziu o diário numa quinta-feira, seguindo um formato pré-definido pelo modelo curricular do MEM, em que explicou o seu funcionamento geral às crianças. Para além disso, manteve-se receptiva a sugestões e esclareceu dúvidas, promovendo uma abordagem participativa. Este foi o momento mais ativo da sua mediação, que introduziu o instrumento e deu as ferramentas às crianças para que de forma cada vez mais autónoma pudessem tomar o controlo da atividade. A decisão coletiva para a reunião à quinta-feira considerou que a sua PES acontecia em quatro dias por semana, sendo a quinta-feira o último dia da semana em que estava presente. Para este momento em grande grupo, a mestranda optou por não seguir integralmente o funcionamento do conselho previsto pelo MEM, ajustando as estratégias do modelo para atender às necessidades e aos interesses do grupo.

A mestranda apresentou o Diário de Grupo às crianças de forma cuidadosa e interativa, com o objetivo de despertar a sua curiosidade. Num momento de grande grupo, partilhou o seu objetivo para o diário “registar as ideias, sentimentos e acontecimentos importantes que vivemos juntos”, bem como o modo como poderiam participar, contribuindo com palavras, desenhos ou outras formas de expressão. A mestranda apontou para cada coluna vazia e

explicou o que cada uma significava, o que motivou diversas perguntas espontâneas como “Vamos desenhar todos os dias?”, “Posso escrever o que eu quiser?” ou “E se eu não souber escrever?”. Estas dúvidas abriram o espaço para uma conversa rica, em que a mestranda esclareceu que todas as formas de expressão seriam bem-vindas e que o grupo, em conjunto, decidiria como registrar os seus momentos especiais, reforçando a participação democrática. Decidiram preencher a coluna do “Fizemos” em conjunto nesse mesmo momento para experimentar o novo instrumento e depois, deixaram em branco as restantes colunas para que preenchessem de forma livre quando quisessem. Deste diálogo, emergiu um sentimento de pertença, que permitiu construir o Diário como um instrumento de partilha, com regras e usos definidos em conjunto com o grupo (Silva et al., 2016).

Desde a sua primeira implementação, as crianças mostraram-se muito animadas e, especialmente, orgulhosas por ter um diário. A sensação de pertença das crianças, base da Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016), era clara, quando nomeavam o diário por diversas vezes como “o nosso diário”. Além disso, o olhar de atenção das crianças enquanto tentavam entender o funcionamento do diário bem como os seus sorrisos expressavam o envolvimento geral do grupo (Bertram & Pascal, 2009). Este interesse foi-se refletindo ao longo das semanas em diversas ações das crianças, traduzindo-se numa participação progressivamente mais ativa e genuinamente envolvida na atividade.

A coluna "Gosto" do instrumento permitia às crianças expressarem os seus sentimentos positivos, como “Gosto de fazer anos” ou “Gosto do L.A.” (Niza, 2012b). Estes elogios e ocorrências positivas aconteciam em relação a interações com pares e adultos ou a outros momentos significativos. Essa dimensão revelou-se particularmente importante para a mestranda, porque compreendia, a partir de dados expressos pelo grupo, o impacto das suas ações pedagógicas nas crianças. Por outro lado, a coluna "Não Gosto" foi um espaço para identificar os desafios sentidos no ambiente educativo, incluindo dificuldades organizacionais e conflitos interpessoais (Niza, 2012b). Funcionou, assim, como uma ferramenta de gestão de conflitos, permitiu debates e a resolução coletiva de problemas. Por exemplo, nas primeiras experiências com o Diário de Grupo, R. relatou ao grupo ter sido empurrado por J.R., o que proporcionou uma oportunidade para ambos exporem os seus pontos de vista e dialogarem sobre a situação. Durante o diálogo, mediado pela mestranda para priorizar o respeito e

“partilhar estratégias” de resolução de conflitos (Napierala, 2022, p.16), valorizou-se a dimensão pedagógica dos conflitos em que ambos conseguiram compreender melhor o impacto das suas ações, pedir desculpa e reconciliar-se. Além disso, o grupo teve a possibilidade de refletir sobre o conflito, levantar considerações adicionais e extrair aprendizagens coletivas de um momento que normalmente é resolvido apenas com o par em conflito.

A coluna "Fizemos" era preenchida principalmente durante os momentos de grande grupo às quintas-feiras, sendo pouco utilizada espontaneamente pelas crianças ao longo da semana. Representou-se como um espaço de retrospectiva, em que as crianças tinham a oportunidade de repensar a organização temporal, apontando para os momentos que foram realmente significativos (Niza, 2012b). Além disso, esta coluna potenciava uma reflexão sobre o tema da coluna seguinte “Queremos saber/fazer”, em que percebiam as experiências que podiam continuar ou adaptar. Servia como uma ferramenta de planificação participativa, onde as crianças propunham atividades para a semana seguinte e estruturavam os seus projetos colaborativos, como, por exemplo, a proposta “Vamos fazer uma caça ao tesouro” (Niza, 2012b). Folque (2012) afirmava que "o conhecimento nas salas de aula do MEM não é visto como propriedade privada". Posto isto, nas partilhas desta coluna, as crianças comunicavam os seus projetos ou conquistas, num circuito de partilha constante que dá um sentido social às suas aprendizagens e criações (Oliveira-Formosinho, 2013, p.6).

Algumas atividades e projetos eram descartados ao longo do tempo, respeitando o desinteresse natural que algumas crianças demonstravam por determinados temas. O L.A., por exemplo, pediu para fazer um projeto “Como é que os bebés saem da barriga da mãe?”. Apesar de a criança ter iniciado o projeto, este não se assumiu como significativo e relevante, uma vez que o interesse por outras experiências educativas era mais evidente em detrimento de uma motivação e vontade de descobrir coisas sobre o tema. Respeitando o seu tempo, a mestranda manteve o projeto em pausa e cancelou-o junto da criança quando a mesma pediu “Eu lembro-me como foi com o meu irmão, fomos ao hospital. Acho que não quero continuar”. Isto ocorre porque tanto a qualidade das práticas da mestranda, como o envolvimento da criança podem ser vistos como "um conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço" (Bertram & Pascal, 2009, p.35). Neste sentido, a

flexibilidade do adulto em decisões como esta evidencia um processo democrático, em que a planificação não se impõe aos interesses das crianças, mas sim, acompanha-os (Silva et al. 2016).

No final deste processo, foram analisados seis diários, com os dados extraídos, a mestrande categorizou e subcategorizou as contribuições das crianças (Apêndice B1.1), inspirando-se num modelo de Garcia (2010). A análise, apresentada nos apêndices B1.1, B1.2 e B1.3, permitiu uma observação sistemática das crianças, tanto de forma individual, evidenciando as suas aprendizagens e facilitando a avaliação formativa, quanto em termos de grupo, destacando padrões relevantes para a sua observação.

Além disso, de um modo geral, a mestrande destacou um aumento da participação das crianças nas decisões do grupo, uma maior consciência sobre o ambiente educativo e uma maior valorização das aprendizagens adquiridas. Esta reflexão foi corroborada pela educadora cooperante, que destacou o impacto positivo da estratégia na dinâmica do grupo: “sinto que cada vez mais há mais crianças a procurarem para escrever no diário. Há mais momentos em que o grupo questiona situações, ou procura saber mais sobre o assunto, quer registá-lo, quer mostrá-lo aos outros, quer mostrar o que aprendeu. Claro que gosto desta evolução, gosto de um grupo que questiona, um grupo que quer saber mais.” (Entrevista à educadora cooperante da PESEPE)

No quotidiano, os efeitos do diário de grupo também eram sentidos noutras proporções que dialogam com a conceção das cem linguagens das crianças (Edwards et al., 1999). O brincar livre também servia para compreender a perceção das crianças sobre o diário de grupo, que agora pertencia à sua rotina e também às suas simbologias. Como no desenho da M.F. (Apêndice A2.1), que ilustra como o Diário de Grupo influenciou diretamente as suas experiências e as interações do ambiente educativo: “Este é o Diário que escrevemos e depois somos nós a conversar sobre o nosso projeto.”, disse a M.F. a explicar o desenho. A sua simbologia realça os objetivos cumpridos do diário que propõe a colaboração, diálogo, participação e democracia.

Noutro momento de tempo de escolha livre, a mestranda gravou um vídeo da S.C. com peças de jogo de madeira. Cada uma das peças representava uma pessoa do grupo, que em roda conversavam entre si sobre o diário: “Eu adoro a S.C.”, disse uma das peças. A criança aponta para uma das peças que demonstra representar a mestranda e responde “Uau, tu adoras a S.C.”. Por fim, termina o diálogo com uma outra peça a dizer “Eu também adoro a S.C.”. Com um sorriso autêntico, demonstra uma concentração neste momento especial. A mestranda apontou-o como uma aprendizagem sobre o que significa o diário de bordo, enquanto espaço para ocorrências socioafetivas. Mas que além disso, este instrumento permite um aumento da confiança e da autoestima das crianças que recebem e partilham estes elogios, num passo para o seu desenvolvimento na componente da construção de identidade e da autoestima (Silva et al., 2016).

Os resultados positivos da participação das crianças refletem-se de forma clara na correspondência entre a prática desenvolvida e as quatro dimensões do Modelo de Laura Lundy — espaço, voz, audiência e influência (Correia et al., 2022). A implementação do Diário de Grupo constituiu-se como um espaço inclusivo e democrático, no qual cada criança teve a oportunidade real de expressar-se, sendo ouvida com respeito e atenção. A própria estrutura da experiência promoveu um ambiente de partilha coletiva, em que as crianças não só expuseram os seus pontos de vista, mas também assumiram o papel de audiência ativa e empática perante os contributos dos seus pares. Mais do que ser ouvida, a criança teve influência efetiva nas decisões que moldaram o ambiente educativo e os projetos desenvolvidos, com impacto na partilha com a comunidade, num reforço à participação significativa e ao contrato social que a educação implica (Correia et al., 2022; UNESCO, 2022).

Além disso, a autoavaliação da mestranda sobre a sua atitude enquanto profissional à luz do Empenhamento do Adulto (Laevers et al., 2005) foi facilitada pelas diversas gravações que fez de momentos como o diário de grupo. Dessa forma, foi possível compreender e refletir sobre as próprias interações após a ação, destacando, por exemplo, níveis geralmente elevados de sensibilidade da mestranda, evidenciados na sua tentativa de acolher e escutar as opiniões do grupo. Ou ainda mais especificamente, na reflexão sobre a existência de uma relação entre os níveis de estimulação e de autonomia, que se equilibravam, na medida em que ao mesmo tempo que mediava o diário de grupo, preservava o seu silêncio na maior parte do tempo,

permitindo que as crianças se expressassem de forma autêntica, sem interrupções. Mesmo assim, autoavaliar-se não se cingiu apenas a si, mas também ao olhar atento para a escala do bem-estar e envolvimento das crianças (Bertram & Pascal, 2009) já que as interações das crianças com a mestrandia, sempre que fossem associadas a uma postura ativa, feliz e segura, demonstravam indícios de uma relação de qualidade.

Concluindo, para a continuidade desta estratégia de longa duração, foi necessária a implicação de todos os agentes do processo educativo. Nos momentos do diário de grupo, o grupo, como um todo, recebia as mensagens de cada criança num espaço de cooperação onde todas as opiniões eram válidas e podiam ser registadas no diário. O acolhimento de todas as opiniões relevou-se como um incentivo às aprendizagens do respeito mútuo e da escuta ativa do qual todos partilharam (Hohmann & Weikart, 2011; Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

3.2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) é particularmente relevante no contexto das interações e relações entre a criança e o adulto, pois promove uma dinâmica relacional mais participativa e significativa. A partir dos interesses e das perguntas das crianças, esta abordagem exige do adulto uma postura de escuta ativa, sensibilidade e mediação, reconhecendo a criança como interlocutora válida. A MTP facilita a interação autêntica entre ambos num processo conjunto de investigação e descoberta. Neste quadro, o educador não impõe conteúdos, mas apoia a construção do conhecimento prévio, organiza o ambiente e incentiva a curiosidade. Assim, a MTP fortalece os vínculos educativos, ao integrar as interações numa lógica de participação democrática, em que a criança se sente valorizada, escutada e motivada a aprender (Vasconcelos, 2012).

A Instituição já integrava a MTP no seu PPS (2025) e desenvolvia projetos em cada sala. A educadora cooperante estava, por isso, familiarizada com a metodologia, mas os projetos eram realizados apenas em grande grupo, o que limitava o envolvimento simultâneo das crianças e gerava uma maior dependência do desenvolvimento do projeto em relação à educadora. Com a introdução do diário, a coluna “O queremos fazer/saber” implicava as crianças numa reflexão que despertou de forma natural o que é convocado pelas OCEPE por

“Introdução à metodologia científica” (Silva et al., 2016, p.86), em que a criança questiona a realidade, expõe hipóteses e expressa a vontade de executar investigações e de partilhar com o outro as suas novas conceções. Nesse contexto, questões como “Porque é que a neve cai do céu?” surgiam nas discussões em grande grupo às quintas-feiras, mas rapidamente se estendiam ao quotidiano das crianças, que passaram a identificar com crescente facilidade outras problemáticas a partir das suas vivências. Neste capítulo, apresentam-se três exemplos de projetos, desenvolvidos na sala dos cinco anos, que ilustram esta dinâmica: “Joaninha Amarela”, o primeiro projeto desenvolvido com o grupo; “A Morte”, que abordou um tema sensível na EPE; e, o “Bicho-pau”, que emergiu numa das áreas de atividade durante o jogo livre das crianças.

Todos os projetos partilharam as mesmas fases de desenvolvimento, guiadas pela MTP, iniciando-se pela definição do problema (Vasconcelos, 2012). Os projetos “Joaninha Amarela” e “A Morte” surgiram a partir de questões levantadas pelas crianças durante a conceção do diário às quintas-feiras. No primeiro projeto, o G. questionou por que motivo as joaninhas amarelas eram venenosas, após observar uma no parque. J.D., ao ouvir o colega, contestou: “Não era uma joaninha, não há joaninhas amarelas!”, o que motivou o par a investigar a fundo esses conflitos de ideias. No projeto “A Morte”, L.F. perguntou ao grupo: “Como é que as pessoas morrem?”, o que rapidamente despertou o interesse de outras duas crianças. A partir daí, a mestranda elaborou uma teia do “conhecimento base” das crianças e desenvolveram o projeto (Helms, 2010, citado em Vasconcelos, 2012), por fim, o projeto “Bicho-pau” surgiu na área da natureza, onde três crianças encontraram um bicho-pau e, intrigadas, começaram a levantar hipóteses sobre o que seria (Apêndice A2.2).

Numa segunda fase de planificação e de desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, 2012), as crianças elaboraram com a mestranda um plano para o projeto que “não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando à mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas” (Vasconcelos, 2012, p.15). As crianças planificavam as próximas ações de investigação, enquanto a mestranda adotava um papel mais observador, com o registo dos diálogos, planos e interesses das crianças. Esses registos orientavam a ação do grupo (num apoio à memória das crianças) e alimentavam a seguinte documentação pedagógica, por refletirem de forma genuína o desenvolvimento do projeto. O estilo de

planificação ficava a cargo das crianças e focava-se essencialmente na comunicação oral entre as mesmas, principalmente com a distribuição de tarefas. Destaca-se o projeto “A Morte”, no qual as crianças surpreenderam a mestranda ao reunirem-se autonomamente para planear os próximos passos da investigação.

A terceira fase, a de execução (Vasconcelos, 2012), envolveu experiências, investigações e registos diversificados nos diferentes projetos. As crianças utilizaram quatro vias principais de investigação: a biblioteca da sala (acessível em autonomia), a biblioteca da Instituição (com uma maior oferta de livros), dispositivos tecnológicos (Google ou ChatGPT) e a interação com pares, adultos ou familiares. No projeto “Bicho-pau”, as crianças utilizaram sobretudo a biblioteca da Instituição, onde identificaram rapidamente a espécie ao comparar o inseto com imagens de um livro, o que levou à exploração do conceito de camuflagem. No projeto “A Morte”, a discussão foi estimulada pela leitura do livro *Eu espero...* de Davide Cali e Serge Bloch, em que as crianças propuseram a revisitação ao livro e desencadearam reflexões e partilhas pessoais sobre a morte através da interação entre pares, como nas significações partilhadas de “ir para o céu” ou “virar uma estrelinha”. Já no projeto “Joaninha Amarela”, as crianças recorreram ao computador para visualizar vídeos e ouvirem as leituras da mestranda dos *sites* informativos, em que descobriram que as joaninhas amarelas não são venenosas, mas são consideradas pragas.

O desenvolvimento dos projetos introduziu novos conceitos, como religião, pragas e camuflagem, o que enriqueceu o vocabulário das crianças e desenvolveu contributos essenciais à área de expressão e comunicação (Silva et al., 2016). No entanto, além de recolherem informações, as crianças utilizaram várias linguagens gráficas (Vasconcelos, 2012, p.16), como desenhos, recortes e construções com materiais naturais, o que estimulou um diálogo contínuo sobre as hipóteses iniciais e os planos elaborados.

Por fim, deu-se a fase de divulgação e de avaliação (Vasconcelos, 2012), na qual as crianças optaram frequentemente por elaborar cartazes para expor as suas descobertas. A escolha recorrente desta forma de apresentação deve-se à presença de um quadro na sala, onde a mestranda colava todos os projetos, que resultou numa motivação do grupo em partilhar cada vez mais cartazes com orgulho das suas aprendizagens. Os cartazes refletiam a criatividade

singular dos grupos, com variações na estrutura, na cor e no formato, uma vez que foram elaborados por diferentes crianças sem orientações prévias. No entanto, em alguns momentos, foi solicitado o apoio pontual da mestranda, nomeadamente na escrita de palavras ou na organização do conteúdo.

Após organizados, os grupos apresentavam os seus projetos, geralmente às quintas-feiras, durante o momento do diário. Nessas partilhas, as crianças explicavam ao grande grupo o que tinham aprendido, mostrando-se abertas à discussão ou até à avaliação como no projeto sobre o bicho pau, em que o A. identificou uma incoerência ao contar as patas do desenho apresentado e recorreu ao grupo, gerando um momento de reflexão coletiva. Os episódios observados revelam a autonomia das crianças na resolução de problemas em contextos colaborativos, enquanto permitem à mestranda adotar uma postura de observação reflexiva, guiada pela escala de envolvimento da criança. Em que, por exemplo, nesta experiência conseguiu compreender que o grau de implicação das crianças varia consoante o contexto e as suas características individuais, como se verificou com o S., uma criança com a necessidade de aprendizagem evidenciada quanto à capacidade de falar em grande grupo que participou ativamente na planificação e execução do projeto, sobretudo nos desenhos, embora tenha demonstrado um menor envolvimento na comunicação final. Esta variação não comprometeu a sua participação global, refletindo a valorização, por parte da MTP, da diversidade de formas de expressão e participação (Edwards et al., 1999; Vasconcelos, 2012).

A avaliação também incluiu a documentação pedagógica (Apêndice C1.1; Apêndice C1.2; Apêndice C1.3), que “permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.35). Durante a PES, foi utilizada para refletir sobre o envolvimento de cada criança e partilhar as aprendizagens com os pais. Para fins académicos, a mestranda utilizou essa documentação numa apresentação construída para uma UC, em que, de uma forma geral, transportou as criações das crianças para fora das paredes da escola numa ilustração autêntica das experiências desenvolvidas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Concluindo, o desenvolvimento de projetos com o apoio do diário promoveu mudanças significativas na dinâmica do grupo, o que aumentou a sua autonomia e a espontaneidade das

crianças, enquanto consolidou práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. A mestranda compreendeu, assim, os fundamentos do contrato social para a Educação de Infância, conforme preconizado pela UNESCO (2022), que valoriza a capacidade das crianças de perceberem o mundo de forma única e participativa. Valorizou o seu ato de tratar com “seriedade o trabalho das crianças” (Edwards et al., 1999, p.43), em que as mesmas se reveem em todo o processo das suas criações e conseguem explicar cada detalhe dos seus projetos, tornando-os significativos (Oliveira-Formosinho, 2013).

3.2.3. PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO: A ÁREA DA BIBLIOTECA

A procura por um ambiente educativo cooperativo e democrático orientou a atuação da mestranda, que procurou integrar as crianças na organização do espaço e na reflexão sobre as dinâmicas da sala de atividades. Durante a PES, o espírito investigativo da mestranda levou à identificação de problemáticas quotidianas, que se distinguiam do seu tópico específico, mas que se relacionavam diretamente com ele, dada a sua transversalidade. Este seu espírito crítico incluía as crianças enquanto participantes das suas reflexões, incentivando-as a questionarem e a modificarem o seu ambiente, afastando-se da visão adultocêntrica (Napierala, 2022).

Num destes momentos de reflexão, surgiu uma questão da mestranda a todo o grupo: "Porque é que ninguém quis ir para a área da biblioteca esta semana?" por ser um tópico na conversa entre a díade que observava esta ausência de crianças na área há alguns dias. Esse questionamento gerou diversas reflexões por parte das crianças, em que algumas apontaram para a biblioteca como um espaço "demasiado calmo" e sem atividades atrativas, enquanto outras alegaram que "não sabem ler", e, que esse era um motivo da sua desmotivação. Mesmo assim, algumas das crianças mantiveram uma postura positiva quanto à área, ao dizerem que gostavam “dos desenhos” dos livros e de tentar decifrar as palavras e letras. A mestranda, por outro lado, também deu a sua contribuição e tentou cativar as crianças ao comparar a biblioteca da sala de atividades, com a biblioteca da Instituição que todos gostavam de visitar.

A partir dessa discussão, foi elaborado um cartaz coletivo intitulado por "O que queremos mudar na biblioteca?", no qual foram registadas as sugestões das crianças, com as suas

ilustrações. Este momento evidenciou a importância da organização do ambiente de forma cooperativa, no qual as crianças se apercebem como agentes transformadores do espaço que ocupam (Silva et al., 2016). Entre as propostas destacaram-se a renovação dos livros, a adição de almofadas para tornar o sofá mais confortável, a inclusão de uma tenda para leitura e a disponibilização de fantoches para contar histórias. Ao longo da PES, a mestranda empenhou-se em “providenciar experiências onde em que as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 70), numa constatação de que a tomada de decisão das crianças é um dos princípios para a planificação do espaço (Hohmann & Weikart, 2011).

Ao envolver as crianças na transformação da biblioteca, a mestranda também procurou estimular a curiosidade e o prazer pela leitura, especialmente com a estimulação de “razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância” (Silva et al., 2016, p. 71). As escolhas feitas pelas crianças, como a introdução de fantoches e novos livros, deram-lhes razões pessoais para se envolverem com a leitura ao experimentar sentimentos de competência e satisfação nas suas explorações. Neste processo, a escuta ativa da mestranda facilitou oportunidades de escolha e partilha, valorizando os progressos individuais, num ambiente que promoveu o envolvimento ativo e atitudes positivas em relação à leitura e à escrita (Silva et al., 2016).

O grupo iniciou a sua transformação com as mudanças imediatas, como a realocação do *puff* já existente na sala. Esta ação, além de validar as propostas e de aumentar a confiança do grupo, permitiu perceber de forma autónoma a inviabilidade de outras propostas, numa compreensão das limitações espaciais: “Agora a cadeira e a tenda não vão caber”, disse a L.F.. Sem encontrarem soluções, a mestranda assumiu o papel de ampliar as propostas das crianças, atuando como facilitadora das interações, especialmente na exploração das diferentes formas de expressão (Silva et al., 2016). Desta forma, a tenda de campismo com os fantoches, abria-se à flexibilidade da atribuição de novos significados, funcionando como um grande fantocheiro. Para um melhor aproveitamento do espaço, as crianças foram até à tenda em pequenos grupos e naturalmente criaram histórias com os fantoches, demonstrando aprendizagens ligadas ao jogo dramático dentro do improviso (Silva et al., 2016). Embora os fantoches pudessem ter sido construídos em conjunto com as crianças, a mestranda optou por

desenvolvê-los previamente, assegurando a sua durabilidade e a sua funcionalidade. No entanto, respeitou-se a participação das crianças, uma vez que a escolha das personagens foi orientada pelas suas preferências. Para isso, foi realizada uma votação na qual cada criança pôde eleger os seus livros favoritos, a partir dos quais os protagonistas das histórias foram representados nos fantoches.

As crianças participaram ativamente na renovação do espaço, construindo almofadas e inaugurando um sofá mais confortável. No que diz respeito à renovação do acervo, a mestranda organizou uma "Feira do Livro". Nesta experiência educativa, foram distribuídos dez livros pela sala, em que as crianças puderam explorar os exemplares disponíveis, folheá-los livremente e selecionar os seus favoritos. No final, realizou-se uma votação para eleger cinco livros a serem integrados permanentemente na biblioteca (Apêndice A2.4). Esta experiência promoveu aprendizagens na Área de Formação Pessoal e Social, ao permitir a expressão de opiniões e a tomada de decisão em contexto democrático (Silva et al., 2016). O impacto desse processo revelou-se especialmente relevante para uma criança em particular, que, apesar da frustração por o seu livro favorito não ter sido escolhido, respeitou a decisão do grupo e lidou com as suas emoções negativas no Diário de Grupo. A mestranda acolheu a situação com sensibilidade, proporcionando um momento afetivo de despedida do livro, valorizando o acolhimento emocional no desenvolvimento infantil (Silva et al., 2016).

A abordagem de Reggio Emilia sustentou esta prática ao valorizar a relação entre criança, espaço e arte, promovendo ambientes acolhedores e estimulantes onde a criatividade pode florescer livremente (Edwards et al., 1999). Assim, a biblioteca assumiu múltiplas variações, até como uma tenda de campismo, adaptando-se aos interesses do grupo. Por outro lado, os elementos como as almofadas personalizadas reforçaram a apropriação do espaço, tornando os objetos extensões da identidade coletiva (Edwards et al., 1999).

Em conclusão, a transformação da biblioteca ilustrou a participação ativa das crianças, associada à dimensão da influência, conforme o modelo de Laura Lundy, já que as sugestões do grupo resultaram em mudanças concretas no ambiente educativo (Correia et al., 2022). Isto porque, os impactos das experiências pedagógicas nem sempre são imediatos, mas tornam-se evidentes no quotidiano. A adesão crescente à área de atividades refletiu a importância das

transformações, como demonstrado no Apêndice A2.5, onde duas crianças exploraram livros enquanto recontavam histórias com fantoches, evidenciando a continuidade das aprendizagens.

3.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS TRANSVERSAIS ÀS DUAS VALÊNCIAS

3.3.1. O BRINCAR HEURÍSTICO

Ao longo do processo de toda a PES, a mestranda adaptou-se às características específicas de cada contexto, diversificando as experiências educativas dinamizadas. Ainda assim, para um momento de observação mais intenso por parte da mestranda, uma das experiências dinamizadas em ambos os contextos foi o brincar heurístico. O desenlace dessas experiências superou as expectativas iniciais e demonstrou resultados significativos tanto na demonstração das diferenças no desenvolvimento entre as crianças de dois anos como nas de cinco anos, bem como no seu desenvolvimento enquanto profissional. No grupo de EC, predominou a exploração sensorial e individual dos objetos, enquanto no grupo de EPE se destacaram as interações em grande grupo e o jogo dramático, com uma maior atribuição de significados aos materiais.

No contexto do cotidiano da PES, o tempo de escolha livre confirmou a relevância destas experiências, sendo que em vários momentos do dia, a mestranda podia observar as crianças a brincar livremente nas áreas de atividade. Nestes períodos, as crianças participavam de sessões de jogo espontâneo, escolhiam autonomamente as suas ações e procuravam prazer nas suas explorações (Silva et al., 2016). Aqui, a mestranda percebeu que as suas observações se tornavam mais significativas, por conseguir focar a sua atenção numa criança individualmente sem perder o controlo do restante grupo. Com menor necessidade de intervenção direta, ganhava tempo para registar notas, tirar fotografias e acompanhar as interações. Paralelamente ao tempo de escolha livre, surgem propostas de jogo estruturado, como o brincar heurístico, desenvolvido por Goldschmied e Jackson. Uma abordagem que propõe um equilíbrio entre a liberdade da criança e a intencionalidade pedagógica na organização do ambiente, na planificação e na observação (Oliveira-Formosinho & Araújo,

2013). A partir desta premissa, a mestranda desenvolveu quatro experiências de brincar heurístico, que envolveram dois grupos de seis crianças na PESEC e dois grupos de dez crianças na PESEPE.

No que respeita à organização dos materiais, os mesmos foram semelhantes para ambos os contextos incluindo objetos do quotidiano sem instruções de uso (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Esta organização destaca o papel do adulto como organizador do ambiente enquanto promotor da autonomia, num reforço da necessidade de um ambiente rico em oportunidades (Marques et al., 2024, Silva et al., 2016; Zabalza, 1987b). Entre eles, destacam-se metais (formas pequenas, colheres, escorredores, pinças e peneiras), madeira (pedaços de madeira, ramos, colheres de pau e caixas), cartão (caixas de ovos, caixas de cartão, tubos e cones), plástico (tampas, tigelas, copos e embalagens) e materiais de texturas variadas (areia, milho, flores, cortiça, esponjas, lã, fios e tecido). No que diz respeito à organização de tempo, a díade propôs para cada exploração quarenta minutos. Por fim, para a organização do grupo, planificaram a divisão dos grupos da PESC e PESEPE pela sua metade, ou seja, totalizaram-se quatro experiências educativas com grupos de seis a doze crianças, respeitando as orientações do jogo heurístico de Elinor Goldschmied (2006).

Quanto às escolhas pedagógicas de acordo com as OPC e OCEPE, a mestranda priorizou áreas diferentes em função das características etárias. Posto isto, na EC valorizou especialmente o sentido de si próprio e a autonomia, ao articular e refletir especialmente quanto à área de experiência e aprendizagem Identidade Pessoal, Social e Cultural (por valorizar a exploração multissensorial e a autonomia da criança na tomada de decisões e resolução de problemas) (Marques et al., 2024). Por outro lado, dada a preferência pelo jogo dramático, na EPE, priorizou a Área de Expressão e Comunicação, que posteriormente se revelou central na expressão do grupo (Silva et al., 2016).

Desde o início da experiência, as crianças organizaram-se espontaneamente nos tapetes e começaram a explorar os materiais em silêncio, gerando um ambiente sonoro atípico, contrastante com o habitual dinamismo quotidiano. As atividades mais procuradas foram as de transferência e encaixe, em que as crianças revelaram uma curiosidade sobre a forma e textura dos objetos (Marques et al., 2024). Algumas riam sozinhas enquanto evidenciavam

prazer nas suas descobertas, enquanto outras partilhavam as suas experiências com os pares. Este cenário evidencia uma imagem de criança ativa, competente e curiosa, que constrói conhecimento a partir da exploração sensoriomotora e da interação com o ambiente e os outros (Marques et al., 2024; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

De modo particular, observou-se o envolvimento do F.P., que, habitualmente, apresentava desregulação emocional em situações de conflito entre pares, o que se representavam como momentos desafiantes para a díade educativa. No entanto, nesta experiência educativa, manteve-se concentrado e partilhou o espaço com o colega L. de forma positiva e cooperativa: “O F.P. correu até ao tapete do fundo, sentou-se perto da areia e iniciou a transferência de areia entre a bacia, copos, potes e pacotes. Ria e falava sozinho sobre as suas descobertas. O L. sentou-se à sua frente e utilizou a mesma areia que o F.P., mexia com uma colher e misturava-a com o milho. O F.P. manteve a sua atividade até ao final, no mesmo local.” (Nota de campo, 8 de março de 2024) (Apêndice A1.3). Esta situação demonstra que, quando colocado num ambiente rico e estruturado para a autonomia, o F.P. ultrapassou dificuldades habituais de regulação emocional e de partilha, mantendo-se envolvido, explorando de forma continuada e resolvendo os desafios da atividade com persistência e alegria. Goldschmied e Jackson (2006) justificam esta aprendizagem no brincar heurístico, no qual este tipo de envolvimento profundo tende a reduzir os conflitos já que a criança se mantém centrada na exploração dos materiais. Com efeito, esta aprendizagem partiu da criança, sem qualquer tipo de transmissão, efetivando a conceção da criança como produtora de significados e protagonista do seu desenvolvimento (Marques et al., 2024; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Além disso, a mestranda articulou a reflexão deste momento com a Escala de Envolvimento e Bem-Estar (Laevens et al., 2005), ao identificar níveis elevados de envolvimento físico e emocional por parte de F.P., visíveis nos indicadores da sua concentração, energia, persistência e satisfação. Por outro lado, a tranquilidade e alegria expressas, bem como a interação positiva com o colega, refletem um bem-estar emocional e segurança no ambiente educativo. Esta perceção reforçou, para a mestranda, a importância de respeitar os modos individuais de exploração das crianças e de valorizar os seus processos autónomos de aprendizagem e de resolução de problemas (Bertram e Pascal, 2009).

Já no grupo de EPE, a experiência educativa foi marcada pelo ruído, pela energia e pelo movimento, o que resultou num ambiente rico em interações entre os pares, envolvendo o jogo dramático. A atribuição de outros significados aos objetos foi constante, iniciando narrativas como: "Isto é uma encomenda!", "Alguém quer comer uma francesinha? Estou a fazer!" ou "olha para isto! É a neve a cair!". Este tipo de jogo, além de desenvolver a capacidade de representação e a criatividade das crianças, também "desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo" (Silva et al., 2016, p. 52).

A capacidade de cooperação do grupo da EPE revelou-se particularmente significativa, sobretudo quando comparada à abordagem mais individualizada observada nas crianças da EC. Um exemplo ilustrativo representa-se no apêndice A2.6 e a seguinte nota de campo: "o S.D. olhava atentamente para os objetos após brincar com eles por cerca de 15 minutos. O R. correu a rir na sua direção, quase a colidir com ele. O S.D., com seriedade, assumiu o papel de defensor da praia e declarou que precisavam de a limpar. Começaram a reunir os objetos num monte, mobilizando todo o grupo para a ação. Como resultado, um dos tapetes ficou vazio e o outro acumulou os objetos, iniciando novas brincadeiras." (Nota de campo, novembro de 2025). Este episódio evidencia não apenas a emergência de iniciativas individuais que desencadeiam a mobilização coletiva, mas também o desenvolvimento da capacidade de organização e tomada de decisões em grupo, como descrito por Trevarthen (2012), que vê a comunicação como um instrumento essencial de construção conjunta do conhecimento. Esta observação da mestrandia permitiu identificar a ZDP das crianças, sobretudo no domínio da formação pessoal e social, numa perspetiva marcadamente cooperativa e democrática (Ivic, 2010; Silva et al., 2016). Esta reflexão orientou as suas interações, possibilitando-lhe responder às necessidades genuínas das crianças quanto à participação ativa, ao exercício da autonomia e ao envolvimento nas decisões que estruturam o quotidiano educativo.

Ambos os grupos, tanto de EC tanto de EPE, foram significativamente beneficiados por esta experiência pedagógica, caracterizada por uma elevada autonomia, na qual, sem intervenção direta do adulto, as crianças mostraram-se confiantes nas suas explorações, resolveram problemas e aprenderam a partir das suas próprias experiências, desenvolvendo com clareza a sua identidade pessoal (Marques et al., 2016; Silva et al., 2016). Como referido no Capítulo I,

seguinto a abordagem de Goldschmied, esta prática centra-se na procura pela felicidade da criança, visível nas observações da mestranda, que identificou com clareza as emoções de entusiasmo e divertimento nas explorações, orgulho nas criações realizadas e uma notável serenidade no final da atividade (Bertram & Pascal, 2009; Goldschmied, 2006).

Concluindo, esta experiência revelou-se fundamental para que a mestranda compreendesse as especificidades dos dois grupos, ao nível do desenvolvimento e das dinâmicas individuais e coletivas. Teve, ainda, um impacto significativo na reconstrução da sua conceção sobre a interação adulto-criança, em especial quanto ao papel dos educadores como organizadores (Goldschmied, 2006). Esta reflexão levou à valorização do brincar como meio privilegiado de construção articulada do saber (Silva et al., 2016), reforçando a ideia de que a aprendizagem não resulta da simples transmissão de conteúdos, mas emerge da exploração ativa e da construção de significados partilhados (Fochi, 2021; Vonta, 2007).

3.3.2. INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA

O período de habituação das crianças à presença da mestranda, no início de ambas as PES, configurou-se como um momento-chave para a sua problematização do tópico do RE e um momento importante para uma observação sensível e estratégica. Esse intervalo de tempo foi essencial para a compreensão das especificidades de cada criança e o entendimento das relações já existentes dos adultos com as crianças na PES, já que “esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016).

Nesse contexto, a mestranda dedicou uma atenção inicial à interação entre as crianças e a educadora cooperante, reconhecendo a relevância do vínculo e o clima de apoio estabelecido entre elas (Post & Hohmann, 2011). Para isso, a observação direta foi fundamental para tirar notas da postura da educadora, como, por exemplo, na PESEC, onde mantinha uma postura de constante atenção ao grupo, se comunicava à altura das crianças, demonstrava disponibilidade para interações lúdicas durante o brincar livre e transmitia afeto de forma constante. Com esta postura, a mestranda adequava-se às suas estratégias e tentava replicá-las com as crianças, dentro da sua própria individualidade, de forma a favorecer a construção de relações previsíveis e consistentes.

A observação atenta das interações quotidianas revelou-se essencial para a mestranda compreender os interesses e as necessidades das crianças (Marques et al., 2024). Ao longo da PES, a relação estabelecida foi-se fortalecendo, refletindo-se numa crescente aceitação da sua presença, especialmente gradual no contexto da EC. Um exemplo significativo foi o de uma criança com NAS, inicialmente resistente ao contacto, que, com o tempo, passou a permitir interações próximas com o envolvimento do toque, como os momentos de pentear. Este episódio ilustra a importância do cuidar ético enquanto oportunidade educativa em contextos individualizados (Marques et al., 2024).

A observação indireta também se revelou fundamental, permitindo à mestranda compreender as perceções do adulto sobre as interações pedagógicas, sobretudo entre os adultos e crianças. No contexto da EPE, realizou uma entrevista à educadora cooperante em que discutiram algumas das dificuldades que surgem nestas relações, abordando a timidez de algumas crianças no tempo de grande grupo, o que exigia da educadora uma maior atenção durante a escolha livre para criar vínculos seguros. A mesma ainda acrescentou a sua conceção do papel do adulto: “é essencialmente estimular os momentos de partilha, apoiar a criança nas situações em que ela quer falar, respeitar as suas opiniões e contribuições e, por fim, articular os diferentes contributos da turma” (Entrevista à educadora cooperante da PESEPE), uma perspetiva alinhada com as OCEPE, que valorizam o respeito pela individualidade da criança e a compreensão da perspetiva do outro (Silva et al., 2016).

No âmbito das interações pedagógicas, destacam-se vários tipos: entre adulto e criança, entre crianças, entre profissionais (educadores, auxiliares), com as famílias e com a comunidade. Reconhecendo a importância de uma visão ecológica do contexto e das relações de qualidade (Silva et al., 2016), a mestranda e a sua díade elaboraram um questionário para as famílias, com questões como: “Qual é o brinquedo favorito da criança?”, “Como descreveria a personalidade do seu filho?” ou “Qual é a vossa memória mais feliz juntos?”. Esta observação indireta permitiu compreender melhor o microsistema de cada criança sob a perspetiva familiar, integrando os contributos das famílias nas decisões pedagógicas (Marques et al., 2024). De facto, “a relação de parceria com as famílias e a comunidade assume na educação de bebés e crianças uma especial centralidade” (Marques et al., 2024, p. 20), beneficiando mutuamente a equipa e a família.

Para a construção de uma relação segura entre o adulto e a criança, a mestranda baseou-se na escuta ativa e na reciprocidade autêntica (Hohmann & Weikart, 2011), pilares que sustentaram a criação de um ambiente acolhedor. Para isso, além das interações adulto-criança, é igualmente essencial considerar a relevância das relações entre pares. No tempo de escolha livre, por exemplo, emergiram momentos espontâneos que demonstram que a comunicação entre crianças transcende o âmbito social, constituindo-se como uma prática relacional e significativa, no qual as crianças partilham aprendizagem e consolidam vínculos. Como defende Trevarthen (2012), a comunicação e a atenção partilhada são processos dinâmicos de coconstrução de significados, que se manifestam nas pequenas interações do quotidiano. Um exemplo revelador foi observado pela mestranda quando o F.P. ajudou o T. a andar na bicicleta sem pedais, num gesto de partilha e de colaboração. Neste contexto, estas interações revelam-se fundamentais, desempenhando um papel pedagógico muitas vezes subestimado, mas que se mostra decisivo ao complementar a mediação adulto-criança.

Esta relação positiva não se resume à ação da mestranda nas interações, mas também ao tempo dedicado a "refleti-las, pensá-las e reconstruí-las" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 27), numa procura pelos estilos interativos e na adequação desses estilos às necessidades das crianças. Para uma prática fundamentada, a mestranda observava as suas interações com as crianças dentro de três guias: os indicadores de *mind-mindedness* do apêndice B1.5 (Meins & Fernyhough, 2015), a escala de empenhamento do adulto de Laevers et al. (2005) e o destaque de Hohmann e Jackson (2011) para três interações fundamentais.

Os indicadores de *mind-mindedness*, sistematizados pela mestranda no apêndice A4.1, revelaram-se essenciais para consolidar a sua conceção da criança como sujeito aprendiz e participante, principalmente na estimulação das iniciativas da criança (Silva et al., 2016). Estes instrumentos orientaram-na para um olhar mais atento e respeitoso sobre as crianças, voltado para as suas ações e para as suas intenções sem lhes atribuir juízos de valor, conseguindo ajustar as interações às suas emoções, aos seus desejos e aos seus pensamentos (Meins, 2001). A tabela sistematizada reflete concretamente essa abordagem, ao reunir categorias de interação pedagógica como comentários sobre estados mentais, sobre autonomia e respeito, sobre resolução de conflitos, entre outras. Estas categorias exemplificam a *mind-mindedness*

em contextos reais de interação, orientando o adulto a interpretar e a verbalizar os estados internos das crianças.

Este instrumento de observação revelou-se particularmente significativo no contexto da EPE, durante os projetos. Frequentemente, as problemáticas tomavam rumos inesperados, exigindo da mestrandia uma escuta genuína e uma disponibilidade para compreender as intenções do grupo. No projeto da morte, por exemplo, o interesse das crianças centrou-se inesperadamente nos peixes. A mestrandia só compreendeu esta origem quando lhe mostraram as imagens de peixes mortos do supermercado que tinham recortado. Ao acolher esta curiosidade, a estagiária evitou interpretações desajustadas e, em vez de “comentários não alinhados” (Apêndice B1.5), atuou de acordo à “autonomia e respeito” (Apêndice B1.5), valorizando as escolhas do grupo.

Por outro lado, a interação do adulto com a criança à luz do Empenhamento do Adulto (Laevens et al., 2005) é uma observação importante para a mestrandia pela concretização da adequação do seu comportamento a cada momento específico. Ou seja, num contexto onde a comunicação infantil se manifesta de diversas formas, é da responsabilidade do adulto interpretar os seus significados e responder de maneira adequada. Consequentemente, ainda que se tente manter a qualidade nos três aspetos de sensibilidade, de estimulação e de autonomia, estes também podem surgir como referência aos tipos de interação entre adulto-criança, sendo que a mestrandia identificou momentos em que privilegiava um deles.

No que respeita à sensibilidade (Laevens et al., 2005), numa ocasião da PESEC uma criança apontou para o céu e exclamou "Papá! Papá!". A mestrandia, conhecendo o contexto familiar, respondeu com empatia, validando a emoção e reforçando o vínculo de segurança, "Sim, é o papá! Deve estar a ser divertido voar. Quanto à estimulação (Laevens et al., 2005), os momentos do Diário de Grupo incentivavam às partilhas e foram essenciais para promover a comunicação. Numa dessas interações, uma criança com dificuldades de articulação na fala esforçou-se para recordar uma experiência. A mestrandia aguardou pacientemente, incentivando com expressões faciais e gestos, até que a criança verbalizou com entusiasmo: "Fizemos a árvore de Natal!" e, orgulhosa, acrescentou "Yes! Lembrei-me!". Este momento evidenciou como o tempo de espera e a validação da iniciativa foram fundamentais para o seu

desenvolvimento linguístico (Sim-Sim et al., 2008). Quanto à autonomia (Laevers et al., 2005), destaca-se uma situação em EC, onde uma criança, recorrendo à comunicação não verbal, tocou nas pernas da mestranda e conduziu-a até um triângulo de escalar. A mestranda incentivou-a com alguns gestos, promovendo um ambiente de confiança que permitiu à criança explorar com sucesso o desafio, sem intervenção direta.

Por fim, Hohmann e Jackson (2011) destacam três interações fundamentais para o estabelecimento de relações seguras com as crianças: imitar as suas ações, aguardar a sua retomada de atividade e seguir os seus ritmos e interesses. Esses princípios foram mobilizados ao longo da PES, como nos tempos de escolha livre em que a mestranda repetia muitas das ações das crianças para iniciar brincadeiras. Quanto à espera da retomada da atividade, foi uma interação comum nos processos de adaptação da sua presença, como com o L., que nas primeiras semanas, chamou a mestranda para brincar no escorrega, interrompeu a atividade para ir buscar um lego e retomou a interação no seu próprio tempo minutos mais tarde, sem imposição do adulto. Por isso, o respeito pelo ritmo das crianças revelou-se essencial em momentos como o de V., demonstrado no capítulo 3.1.1. que optou por não continuar uma atividade com um *puzzle*, demonstrando a sua autonomia na escolha de experiências significativas.

Em suma, a relação entre o adulto e a criança no ambiente educativo deve ser alicerçada na escuta ativa, na resposta sensível e no respeito pelos tempos e interesses individuais das crianças. Neste processo, torna-se essencial que o ambiente educativo estabeleça uma sintonia com os modos de exploração e de comunicação de cada criança, o que exige uma organização pedagógica atenta, estratégias flexíveis e mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2013). A experiência da mestranda evidenciou que, ao mobilizar estratégias pedagógicas diferenciadas e individualizadas, adaptadas às necessidades e ritmos de cada criança, é possível fortalecer vínculos de segurança e promover a participação ativa destas na co-construção do ambiente educativo, transformando-o num espaço verdadeiramente inclusivo e participativo.

REFLEXÃO FINAL

Com o findar deste documento, é necessário refletir sobre o percurso da mestranda nas PES, expondo as potencialidades e as dificuldades tanto no próprio processo de redação do relatório, como no percurso de aprendizagem profissional. É um culminar de uma das fases de formação, mesmo que esta nunca se dê como terminada, seja pela formação contínua, seja pelo mote de que “aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho” (Edwards et al., 1999, p.98) enquanto educadores.

A ação educativa exige uma intencionalidade e reflexões contínuas, sustentadas num ciclo de observação, planificação, ação e avaliação que orienta as decisões no quotidiano (Silva et al., 2016). Neste enquadramento, a formação da mestranda foi essencial para consolidar a consciência do seu papel social, integrando saberes teóricos, pedagógicos e legais que fundamentam a sua prática. Nesta ótica, a PES revelou-se uma experiência marcante, permitindo-lhe concretizar a experiência da prática educativa alicerçada no diálogo entre a teoria, a prática e os seus princípios (Oliveira-Formosinho, 2007). Esta vivência reforçou, assim, a importância da construção da aprendizagem profissional associada à prática, num percurso de constante transformação, pois, como refere Paulo Freire (1997), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 79).

Esta consciência do caráter processual da formação refletiu-se também na interação com as crianças. Ao promover diálogos que as ajudassem a reconhecer-se como sujeitos aprendentes, refletindo sobre os saberes adquiridos e as formas de continuar a aprender (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016), a mestranda vivenciava, em paralelo, um percurso semelhante no seu próprio desenvolvimento. Acompanhada por professores, orientadoras, colegas, educadoras cooperantes e pela sua díade, partilhou as suas aprendizagens e refletiu sobre as mesmas. Ao valorizar a sua evolução e aspirar a um desenvolvimento contínuo, reconheceu a importância de se assumir, também ela, como aprendente e indagadora no processo educativo.

Ao longo da prática, a metodologia de IA revelou-se uma ferramenta essencial para a sua constante indagação e transformação das práticas pedagógicas, aliando a valorização da voz e

do protagonismo das crianças à integração da reflexão teórica com a prática. Esta articulação possibilitou o crescimento profissional da mestranda, adequando-se a uma das dimensões de desenvolvimento profissional dos educadores ao longo da vida, que “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (Decreto-lei 240/2001, 2001). Assim, mais do que um RE, este documento e a experiência na PES representam um ponto de partida para novas aprendizagens, reafirmando, em especial, a relevância do papel do adulto como facilitador e interlocutor nas interações pedagógicas e o potencial transformador de uma prática intencional, reflexiva e inclusiva.

Outro dos aspetos em que a aprendizagem profissional se relacionou com a problemática em análise foi o carácter de co-construção da aprendizagem na PES. A organização da PES em díades assenta numa lógica reflexiva na qual, através do diálogo, da troca de opiniões e partilha de ideias a mestranda aprofundou as suas reflexões e práticas. Mallaguzzi (em Edwards et al., 1999), introduz o conceito de “escola amável”, descrevendo o modelo profissional partilhado como um ambiente de confiança, onde se partilham ideias sobre as potencialidades e aprendizagens das crianças, bem como se delineiam objetivos comuns em função das necessidades identificadas. Esta conceção leva a mestranda ainda a evidenciar a importância da relação que construiu com as famílias no contexto da PESEP. Reforçou ainda a perspetiva inclusiva, na qual todos os intervenientes se sentem acolhidos e respeitados na Instituição (Silva et al., 2016), acontecendo nos contactos indiretos com pequenas notas dirigidas aos familiares e por interações diretas em conversas regulares.

Adicionalmente, outro dos pontos muito relevantes para a mestranda seria a importância que o mestrado de Educação em Pré-Escolar dedicou à EC. A PESC permitiu-lhe alargar a sua experiência de intervenção à faixa etária dos dois anos, a mais jovem com a qual havia contactado formalmente até então. Esta experiência revelou-se particularmente significativa, substituindo a insegurança inicial que tinha por um olhar confiante sobre as crianças enquanto sujeitos competentes e ativos no processo de aprendizagem. Paralelamente, a investigação prévia sobre a Abordagem de Pikler, desenvolvida na UC de Metodologias para a Educação de Infância, permitiu articular na prática os princípios do respeito e da segurança emocional. A aprovação das OPC (2024), durante o período da PESC, também constituiu um marco

relevante, tendo a mestranda beneficiado de um contacto privilegiado com os seus fundamentos, favorecendo a aplicação fundamentada desses referenciais nas planificações e ações pedagógicas.

Importa referir que este documento se centra na análise do papel do adulto enquanto interlocutor e facilitador nas interações educativas, articulando-se com a reflexão sobre o percurso formativo da mestranda. A articulação entre estas dimensões, muito próximas da mediação positiva, revelou-se inevitável e enriquecedora para o seu desenvolvimento profissional. A estagiária encarou a investigação como um processo de aproximação a práticas educativas de qualidade, assente em ciclos de reflexão sistemática sobre a sua prática, dos quais identificou oportunidades de melhoria do ambiente educativo. Um dos maiores desafios consistiu em reconhecer práticas transmissivas na sua atuação, mesmo que por vezes, fossem inconscientes. Por essa razão, no Capítulo III, adotou uma postura de transparência relativamente ao seu processo de desconstrução dessas práticas, entendendo-as como enraizadas no contexto social e pessoal. O mesmo só aconteceu pelas estratégias pedagógicas adotadas, sustentadas por abordagens como Emmi Pikler, Elinor Goldschmied, HighScope, Reggio Emilia e o MEM, que lhe permitiram consolidar uma práxis participativa, centrada na criança. Além disso, a abordagem socioconstrutivista e o modelo MTP foram igualmente determinantes para crescer enquanto profissional reflexiva e intencional.

Em conclusão, a mestranda reconhece como fundamentais todos os aspetos aqui abordados relativamente ao papel do adulto na construção de relações de confiança, num ambiente educativo pautado pela inclusão e pelo respeito por todos os intervenientes. O seu percurso na PES revelou-se profundamente enriquecedor, tendo contribuído para a consolidação dos seus valores e princípios profissionais, os quais pretende preservar e aprofundar no exercício futuro da sua prática enquanto educadora. Compromete-se, assim, a manter uma postura investigativa, sensível, respeitosa e dinâmica, com o propósito de promover, em todas as crianças com quem interagir, o prazer pela aprendizagem e o bem-estar no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- 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.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11–30). Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (2ª ed.). Basic Books.
- Carvacho, C., Farkas, C., & Santelices, M. P. (2012). Mind Mindedness o la capacidad del adulto para tratar al niño (a) como un individuo con mente: Nuevas perspectivas para el estudio de la interacción entre el (la) niño (a) preescolar y sus figuras de apego. *Summa Psicológica UST*, 9(2), 69-78.
- Correia, N., Aguiar, C., Taelman, H., Boderé, A., Petrogiannis, K., Penderi, E., Karachristos, C., Stavropoulos, E., Wyslowska, O., Markowska-Manista, U., Mesquita, C., Ribeiro, L., Barros, S., Araújo, S., Pessanha, M., Guimarães, C., Coelho, V., Correia, I., Magalhães, E., Figueiredo, V., Almeida, F. (2022). Children's right to participate: The Lundy model

applied to early childhood education and care. *The International Journal of Children's Rights*, 30, 374-401. <http://dx.doi.org/10.1163/15718182-30020010>

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.

Falk, J. (2012). *Lóczy, Educación infantil*. Editorial Octaedro.

Fochi, P. (2021). Da escuta à agência da criança: Ser sujeito, ator e autor no processo de aprendizagem. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre a Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola* (pp. 149-155). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP): Um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14-19.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (2.ª ed.). Edições Afrontamento.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. & Goddway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebés, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed.). AMGH Editora.

Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista Escola Moderna*, 36(5), 6-20. Escola Moderna.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3: O atendimento em creche* (2.ª ed.). Artmed Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Editora Massangana.
- Izagirre, E. H. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *RELADEI: La Pedagogia Pikler-Lóczy de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2011). *Hacie el lenguaje*. Editora Morata.
- Kravtsova, E. (2007). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Revista Noesis*, 77, 9-10.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes.
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings: A Process oriented Self-evaluation Instrument for care settings – manual*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education - University of Leuven.
- Lopes, A., Portugal, G., & Figueiredo, M. (2021). Dimensões de análise da interação adulto-criança na Educação de Infância. *Revista Investigar em Educação*, 2(13), 79-88.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 637–648.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (2015). *Mind-mindedness coding manual*. University of York.
- Mercer, J. (2006). *Understanding Attachment – Parenting, Child Care, and Emotional Development*. Greenwood. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R. & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Napierala, M. (2022). Como se iniciam, mantêm e resolvem as interações entre crianças de um ano na creche?. *Cadernos de Educação de Infância da Associação dos Profissionais de Educação de Infância*, 125, 14-27.
- Niza, S. (2012a). Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos de Ó (Org.), *Sérgio Niza Escritos sobre educação* (pp. 23-37). Edições Tinta-da-China.
- Niza, S. (2012b). O Diário de Turma e o Conselho. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos de Ó (Org.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 142-150). Edições Tinta-da-China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Revista Escola Moderna*, 18(5), 5-10.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In S. Pimenta & M. Franco (Orgs.), *Pesquisa em Educação – possibilidades investigativas da pesquisa-ação* (pp. 27-39). Edições Loyola.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11–30). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71–96). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o Futuro*. Artmed Editora.
- Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A., & Gabola, P. (2020). Patterns of association between early childhood teachers' emotion socialization styles, emotion beliefs and mind-mindedness. *Early education and development*, 31(1), 47-65.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª edição). AMGH Editora Ltda.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- RELADEI (2016). *La pedagogia Pikler-Lóczy de educación infantil*, 5(3).
- Serralha, F. (2007). *Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral*. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* [Tese de Doutoramento]. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tardos, A. (1992). A Mão da Educadora. *Revista Infância*, (11), 1-9.
- Tardos, A. (2012). Autonomía y/o dependencia. In J. Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (3.ª ed., pp. 47-58). Editorial Octaedro.
- Trevarthen, C. (2012). Finding a place with meaning in a busy human world: how does the story begin, and who helps? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 303-312.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vonta, T. (2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Revista Noesis*, 77, 22-23.
- Zabalza, M. (1987a). *Didáctica de la Educación Infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. (1987b). *Áreas, médios y evaluación infantil*. Edições Asa.

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

- Projeto Educativo da Instituição da Creche (2022/2025)
- Projeto Educativo da Instituição da EPE (2024/2025)
- Projeto Pedagógico da Sala de Creche (2023/2024)
- Projeto Pedagógico da Sala de EPE (2024/2025)

REFERÊNCIAS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1.ª Série de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Portaria n.º 305/2022 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2022). *Procede ao alargamento da aplicação da medida da gratuitidade das creches às crianças que frequentem creches licenciadas da rede privada lucrativa*. Diário da República n.º 245/2022, 1.ª Série de 22/12/22. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/305-2022-205109990>

Recomendação n.º 3/2011 do Ministério da Educação do Conselho Nacional de Educação (2011). *Recomendação sobre a Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República n.º

79/2011, 2ª Série de 21/03/2011.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2011-3592955>

UNESCO. (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. In *Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi>

UNICEF. (2019). Convenção sobre os direitos da criança. Nações Unidas.

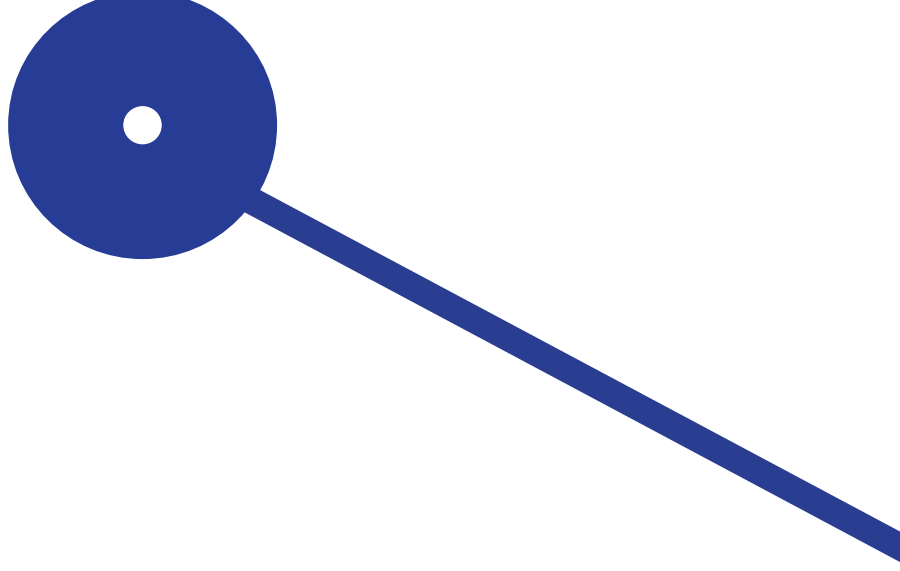
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



**O papel do adulto como facilitador e
interlocutor nas interações**
Inês Lima de Carvalho