

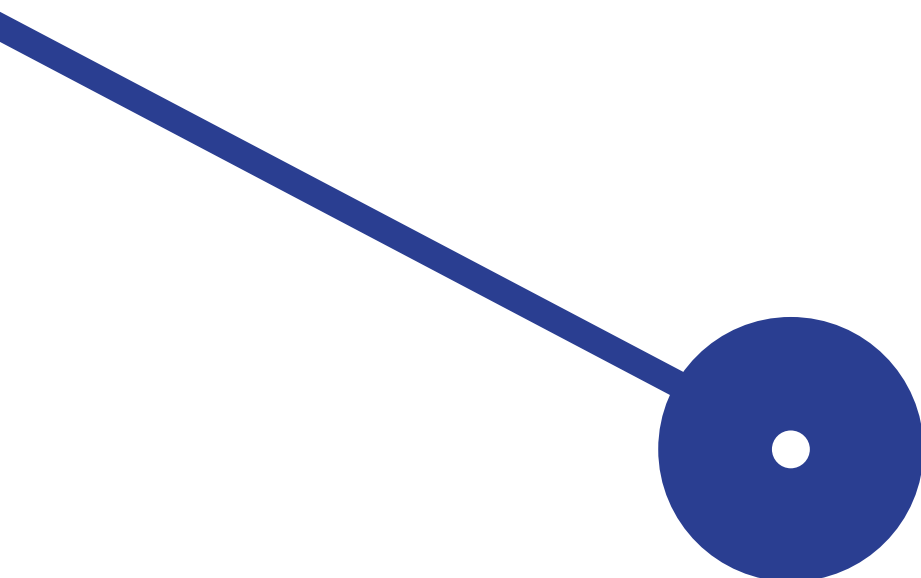
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório de Estágio

Luísa Mesquita Guimarães Tato Diogo

05/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Luísa Mesquita Guimarães Tato Diogo

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Professora Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Luísa Mesquita Guimarães Tato Diogo

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Professora Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2024

“Aqueles que passam por nós não vão sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Na realização deste percurso académico, contei com o incentivo e com o apoio de pessoas que jamais esquecerei.

Agradeço à Dra. Sara por toda a formação e todo o incentivo, por me mostrar como posso ser uma educadora de infância de qualidade e feliz.

Agradeço à Dra. Susana por toda a orientação.

Agradeço às Educadoras Cooperantes por todo o apoio e por me fazerem sentir parte da sua equipa pedagógica.

Agradeço à Sandra, à Ju, à Li e à Ana Luísa por serem um exemplo como profissionais educativas.

Agradeço à Margarida por toda a disponibilidade, ajuda e motivação.

Agradeço a todas as crianças que fizeram parte do meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço à Bruna e à Joana por, de diferentes formas, mostrarem-me como atingir os objetivos.

Agradeço ao meu par pedagógico, Mafalda Marques, por crescer comigo na vida académica e na vida pessoal. Obrigada por seres minha amiga.

Agradeço ao Luís, ao Zé, ao Bernardo e ao Ricardo por estarem e serem presentes, por me ajudarem e por me tornarem uma pessoa mais feliz.

Agradeço aos meus pais e aos meus irmãos todo o apoio e companheirismo. Mãe, obrigada por me amares incondicionalmente e por me encorajares com a tua força e determinação. Pai, obrigada por me dares a mão e me mostrares que o caminho não se faz sozinha. Raquel,

obrigada por me mostrares que há sempre alguém no fundo da sala a torcer para que tudo fique bem e esse alguém seres tu. Miguel, obrigada por seres a minha inspiração.

RESUMO ANALÍTICO

No presente relatório, a mestranda descreve o seu processo de formação no que concerne à Prática Educativa Supervisionada nos contextos de Educação em Creche e de Educação Pré-Escolar.

A Educação de Infância é crucial no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem das crianças, sendo imprescindível a mobilização dos diversos pressupostos teóricos que realçam a importância das interações de qualidade no ambiente educativo. Com o intuito de realizar uma prática pedagógica adequada, a mestranda desenvolveu competências referentes ao domínio da observação, da planificação, da ação e da reflexão. A intencionalidade educativa das suas ações, permitiu que a educadora estagiária reconhecesse a flexibilidade como uma mais-valia no percurso de aprendizagem profissional.

A Metodologia da Investigação contribui para a capacidade de autoavaliação da formada, transformando-se numa aprendizagem profissional e pessoal. A Metodologia de Trabalho de Projeto refletiu a importância de uma educação holística, na qual, o adulto de referência se torna um elemento mediador do processo de descoberta das crianças.

As aprendizagens profissionalizantes adquiridas ao longo da Prática Educativa Supervisionada tornaram-se também competências pessoais. Uma postura ética e assertiva, cuidadosa e empática são atitudes fundamentais nas interações que desenvolvemos ao longo da vida.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Educação de Infância; Aprendizagem profissional.

ABSTRACT

In this report, the master's student describes her training process as it concerns Supervised Educational Practice in the contexts of Nursery and Pre-school Education.

Early Childhood Education is crucial to human development and, consequently, to children's learning processes. It is fundamental to this process to put in practice the various theoretical assumptions that focus on the importance of quality interactions in the educational environment. In order to carry out an appropriate teaching practice, the master's student developed skills in the areas of observation, planning, action and reflection. The educational intentionality of her actions allowed the trainee teacher to recognize flexibility as an asset in her professional life.

The Research Methodology contributes to the trainee's capacity for self-assessment, transforming it into professional and personal learning. The Project's Methodology reflected the importance of a holistic education, in which the reference adult becomes a mediating element in the children's process of discovery.

The professionalizing learning acquired during the Supervised Educational Practice also became personal skills. An ethical and assertive posture, combined with a generally caring and empathetic disposition are core to the approach for interactions we will develop throughout life.

Keywords: Supervised Educational Practice; Early Childhood Education; Professional learning.

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1 – As crianças exploram as cores refletidas pelo *Muro das Cores*

Figura 2 – As crianças exploram a textura da terra através do jogo de sombras proporcionado pela *Caixinha de Luz*

Figura 3 – A *Tranquilita*

Figura 4 – *O Quadro das Emoções: Como me sinto?*

Figura 5- Realização do *Pote da Calma*

Figura 6- Realização do momento *A tinta, eu e tu em movimento*

Figura 7 – Divulgação do Projeto *Tranquilita* às famílias

Figura 8 – Uma *Tranquilita* em família

ÍNDICE DE APÊNDICES

A- FOTOGRAFIAS QUE REFLETEM EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA PES

A1- Experiências Pedagógicas realizadas na valência de Creche

A1.1- Atividade sensorial com flores

A1.2- Atividade sensorial: “À descoberta dos animais”

A1.3- Atividade livre: Exploração de tintas

A1.4- Atividade sensorial: “À descoberta do corpo através das cores”

A1.5- Atividade sensorial: Em contacto com a Natureza

A1.6- Atividade de exploração: Cesto dos Tesouros

A1.7- Atividade sensorial: “Vamos pintar”

A2- Experiências Pedagógicas realizadas na valência de Educação Pré-Escolar

A2.1- “A nossa sala às escuras” - Momento de exploração de cores e de luz

A2.2- Atelier ao ar livre

A2.3- “Olha como tu és bonito!” - Realização do retrato de um colega

A2.4- Plantação de ervas aromáticas

A2.5- Um teatro à nossa maneira

A2.6- Momento de culinária- Bolachinhas em e para a comunidade

INDÍCE DE ANEXOS

A- PLANIFICAÇÕES SEMANAIS

A1- Planificações Semanais em Creche

A1.1- Planificação Semanal de 24 a 28 de abril

A1.2- Planificação Semanal de 2 a 5 de maio

A1.3- Planificação Semanal de 8 a 12 de maio

A1.4- Planificação Semanal de 15 a 19 de maio

A1.5- Planificação Semanal de 22 a 26 de maio

A1.6- Planificação Semanal de 29 a 2 de junho

A2- Planificações Semanais em Educação Pré-escolar

A2.1- Planificação Semanal de 30 a 3 de novembro

A2.2- Planificação Semanal de 6 a 10 de novembro

A2.3- Planificação Semanal de 13 a 17 de novembro

A2.4- Planificação Semanal de 20 a 24 de novembro

A2.5- Planificação Semanal de 27 de novembro a 1 de dezembro

A2.6- Planificação Semanal de 4 a 8 de dezembro

A2.7- Planificação Semanal de 11 a 15 de dezembro

A2.8- Planificação Semanal de 8 a 12 de janeiro

A2.9- Planificação Semanal de 15 a 19 de janeiro

B- GRELHA DE AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

B1- Grelha de Avaliação em Creche

B2- Grelha de Avaliação em Educação Pré-Escolar

C- RECURSOS PEDAGÓGICOS

C1- Recursos pedagógicos utilizados em Creche

C1.1- O livro o 'Cucu! Quem vês no espelho?'

C2- Recursos pedagógicos utilizados em Educação Pré-Escolar

C2.1- O livro 'A bondade cresce'

C2.2- O livro 'O menino com flores no cabelo'

LISTA DE ABREVIATURAS/ ACRÓNIMOS/SIGLAS

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância

DL- Decreto-Lei

DQP- Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceiros

EPE- Educação Pré-escolar

ESE- Escola Superior de Educação do Porto

IPSS- Instituição Privada de Solidariedade Social

IA- Investigação-Ação

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar

OPC- Orientações Pedagógicas para a Creche

PEI- Projeto Educativo da Instituição

PES- Prática Educativa Supervisionada

PPS- Projeto Pedagógico de Sala

RE- Relatório de Estágio

UC- Unidade Curricular

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

ÍNDICE

1.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	4
1.1.	PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	6
1.2.	DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	8
1.2.1	Teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson	8
1.2.2.	Teoria da vinculação de Bowlby	10
1.2.3.	Teoria sociocultural de Vigotsky.....	11
1.2.4.	Teoria dos estágios cognitivos de Piaget.....	12
1.3.	INTERAÇÕES.....	14
1.3.1.	Interação adulto-criança	14
1.3.2.	Interação criança-criança	18
1.4.	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	20
1.4.1.	Quadro conceptual.....	20
1.4.2.	Educação Emocional.....	25
2.	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	28
2.1.	CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE	28
2.1.1.	A Instituição.....	28
2.1.2.	O Grupo	30
2.2.	CONTEXTO EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	37
2.2.1.	A Instituição.....	37
2.2.2.	O Grupo	38
2.3.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
2.4.	METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	43
3.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES.....	48
3.1.	PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE	49
3.1.1.	Experiências Pedagógicas	50
3.2.	PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	56
3.2.1.	Trabalho de Projeto - <i>Tranquilita</i>	56
3.2.2.	Experiências Pedagógicas	62

INTRODUÇÃO

No Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação do Porto (ESE), no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), foi proposto à mestranda a realização de um relatório que descrevesse e analisasse a sua prática pedagógica e as suas aprendizagens, perante os pressupostos teóricos abordados não só nos dois anos de mestrado, como também nos três anos de licenciatura que lhe estão adjacentes e são regulados no Decreto-Lei (DL) nº79/2014 (2014).

O presente documento encontra-se dividido em três capítulos: enquadramento teórico e legal; caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação; descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.

No primeiro capítulo, a mestranda realça a importância da Educação de Infância no desenvolvimento humano e conseqüentemente dá ênfase às quatro perspetivas que motivaram a sua prática: Teoria Psicossocial de Erikson, Teoria da Vinculação de Bowlby, Teoria Sociocultural de Vigotsky e a Teoria Cognitiva de Piaget. Ao analisar estas quatro teorias, a estudante identificou que a personalidade é um fator determinante na forma como a criança perspetiva o mundo que a rodeia. A vinculação é um conceito que vai mais além da interação adulto-criança e realça a imprescindibilidade de o adulto estar atento e predisposto a satisfazer as necessidades físicas e emocionais da criança, garantindo o seu bem-estar. O ambiente social e cultural é estimulante no processo de aprendizagem da criança e é através da convivência e das experiências pedagógicas que a interação com o outro se torna uma oportunidade de crescimento. Durante o seu processo evolutivo, o indivíduo realiza construções mentais através da exploração, da repetição e dos comportamentos que lhe proporcionam satisfação. Atualmente, o LifeComp- O Quadro Europeu para Competências Essenciais Pessoais, Sociais e de Aprender a Aprender elaborado pelo Conselho Europeu, estabelece as competências pessoais, sociais e de aprendizagem que cada indivíduo saudável deve ser capaz de aprender e desenvolver ao longo do seu dia-a-dia. O facto de a autorregulação e da empatia serem temas cada vez mais abordados, possibilita a realização de uma prática pedagógica voltada para a inteligência emocional, trabalhando as emoções e a capacidade comunicativa de todos os participantes do processo educativo.

REFERÊNCIA também posso colocar que o meu trabalho assenta neste quadro conceptual (Coll, 2004; Marrone, 2022; Papália & Feldman, 2013; Sala et al. 2020)

No segundo capítulo, a mestranda descreveu as instituições nas quais realizou a PES e apresentou uma caracterização detalhada do grupo de crianças da sala de um ano e da sala dos quatro anos com as quais contactou. Considerando a importância de proporcionar às crianças um ambiente educativo de qualidade, tal como prevê o DL nº241/2001 (2001), a estudante realça a organização do tempo, do espaço, dos materiais e do grupo realizada ao longo da sua ação pedagógica e das rotinas diárias já estipuladas com o grupo. Para além disso, as interações são um fator determinante no processo de crescimento das crianças e na perceção que constroem do mundo que as rodeia, desta forma e perante a importância de desenvolver uma prática pedagógica assertiva, coerente e positiva, a educadora estagiária analisou vários modelos presentes na Metodologia de Investigação-Ação (IA) e reconheceu que o Modelo de Whitehead se enquadra com a sua ação. O fator cíclico que transforma as capacidades do Educador de Infância num processo de constante observação e autoobservação, reflexão, ação e avaliação possibilita a construção de uma prática intencional e adequada. Neste processo de constante evolução, a criança surge como elemento central do seu processo de aprendizagem e a Metodologia de Trabalho de Projeto prevê a realização de projetos que advêm do interesse e das necessidades da mesma, fomentando todas as suas competências e capacidades.

No capítulo três, a descrição detalhada de algumas experiências pedagógicas realizadas nas duas valências, permite de igual forma, a análise pormenorizada das aprendizagens das crianças e das aprendizagens profissionalizantes retiradas pela mestranda, fomentando a sua qualidade da formação como futuro elemento do corpo docente. Ao longo da PES, a educadora estagiária recorreu ao uso da Escala de Observação de Bem-estar e de Envolvimento da Criança, tornando-se esta uma ferramenta imprescindível nas suas decisões pedagógicas. Para além disso, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), realçam a importância de estabelecer este olhar atento e através do qual o adulto deve considerar as três competências que definem a qualidade da sua interação pedagógica: autonomia, sensibilidade e estimulação, criando um ambiente securizante e desenvolvendo uma educação holística (DL nº43/2007, 2007).

Por fim, na reflexão final, encontram-se sintetizadas as potencialidades e os constrangimentos sentidos ao longo da PES, equacionando a aprendizagem de futuras competências a nível profissional e pessoal, sendo estas indissociáveis. Para além disso, a mestranda realça as estratégias de formação utilizadas, a importância de uma educadora cooperante e de um par pedagógico e a mais valia dos momentos de supervisão e reflexão, tornando-o num processo co-construtivo (Alarcão, 2020).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº48/86) prevê a construção de um sistema educativo que garanta o crescimento e o desenvolvimento de competências e aprendizagens às crianças. Considerando estes objetivos e realçando que o presente Relatório de Estágio (RE) reflete as práticas e as competências pedagógicas desenvolvidas e apreendidas ao longo da PES, a mestranda compromete-se a tornar-se detentora de um diploma que certifique as suas habilidades e a sua formação profissional, indo ao encontro do DL nº240/2001 (2001) e garantir, desta forma evoluir como Educadora de Infância.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A Educação de Infância é crucial no desenvolvimento humano, ainda que, ao longo da história, a visão sobre a centralidade da criança, no seu processo educativo, tenha evoluído (Formosinho, 2013).

Outrora, a criança era vista como uma “tábua rasa”, assumindo um papel passivo, no processo de aprendizagem. A assimilação dos conteúdos abordados em sala advinha da memorização e reprodução dos saberes, sendo a transmissão do conhecimento realizada de uma forma rigorosa e estruturada. O professor era responsável pela exposição dos mesmos, desenvolvendo um ensino com o princípio “de que, se se transmite a todos tudo, todos terão iguais oportunidades de aprender” (Formosinho, 2013, p.18). Na pedagogia transmissiva, o currículo é realizado perante a idealização de um estudante com uma capacidade, motivação e cultura familiar mediana (Formosinho, 2013).

No entanto, as características individuais das crianças são fatores decisivos para as suas aprendizagens, pelo que, as particularidades de cada uma devem ser tidas em consideração. Neste contexto, surge a pedagogia participativa segundo a qual a criança se torna ativa, participando no seu processo de aprendizagem. Aberta ao envolvimento da sociedade e das famílias, considerando as diferenças e semelhanças de cada um, esta pedagogia apoia o planeamento de um currículo baseado na diversidade dos estudantes. Por conseguinte, o Ensino envolve um conceito de equidade humana diferente e pressupõe que este termo reflete o respeito pelas identidades plurais (Formosinho & Formosinho, 2019).

No decorrer desta evolução, também a educação infantil foi alvo de transformações e tornou-se num programa convencional. Na verdade, o sistema de cuidados infantis surgiu no processo inicial de industrialização uma vez que, devido à empregabilidade dos progenitores, as crianças careciam de cuidados adequados. Consequentemente, no século XIX e XX, alguns filósofos e pedagogos enfatizaram “a importância que os anos formativos têm para o projeto educativo de cada pessoa e para a sociedade” (Formosinho & Formosinho, 2019, p. 21) e construíram um sistema educativo baseado na competência e na liberdade da criança. Para além disso, ao longo do tempo, a educação infantil foi reconhecida como uma etapa crucial

do desenvolvimento humano, principalmente na preparação escolar e profissional de cada indivíduo. Onde privilegia a aprendizagem através de experiências praticas valorizando a participação ativa por parte da criança promovendo, desta forma, um desenvolvimento holístico e inclusivo (Formosinho & Formosinho, 2019).

Na Infância, o ser humano contacta e aprende com e sobre o mundo que o rodeia, sendo assim essencial que seja garantida uma educação holística e de qualidade (Formosinho & Formosinho, 2019).

Em Portugal, a Lei-Quadro da EPE defende a parceria entre a ação educativa familiar e institucional, caracterizando como promotora de uma formação e de um “desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro nº5/97, artigo nº2, alínea 5,6 e 7).

O Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceiros (DQP) define qual o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o Princípio Geral e os Objetivos Pedagógicos que devem ser colocados em prática e que estão destinados “a apoiar os educadores nas decisões conducentes ao processo educativo a desenvolver com as crianças com vista à melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (Bertram & Pascal, 2009, p.46). Para além disso, existem documentos que orientam e fundamentam as decisões pedagógicas e que se refletem na observação, planificação, ação e reflexão do profissional (Bertram & Pascal, 2009).

Em março de 2024, as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) foram aprovadas e estão divididas em oito capítulos: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância em creche (faixa etária entre os zero e os três anos); o papel do/a educador/a de infância; a intencionalidade educativa; a organização do ambiente educativo; as áreas de experiência e aprendizagem; a continuidade educativa e transições e as lideranças e trabalho de equipa. No presente documento, Maques et al. (2024) pretende salvaguardar os fundamentos e os princípios pedagógicos que sustentam a ação pedagógica na Infância, estabelecendo as características e as práticas que um educador de infância deve desenvolver, garantindo a conceção de uma educação holística e de qualidade. Neste sentido, a organização do

ambiente educativo e as relações que lhe estão subjacentes, nomeadamente a relação com as famílias e a comunidade, são também duas componentes cruciais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebés. Com o objetivo de promover a coesão do processo educativo são identificadas três áreas de experiência e aprendizagem: bem-estar e saúde; identidade pessoal, social e cultural e comunicação, linguagens e práticas culturais (Marques et al, 2024).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) estão disponíveis desde 2016. Tal como o seu nome indica, orientam a prática educativa dos profissionais, abordando os fundamentos e os princípios educativos, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo. As OCEPE incluem as seguintes áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. A congregação destas três áreas promoverá a construção de um saber articulado e integrado. De acordo com Silva et al. (2016), a conceção e a aplicação do currículo demonstram as competências aprendidas pelo educador, devendo impactar numa prática educativa fundamentada.

Posto isto, a práxis torna-se o “*locus da Pedagogia*” (Formosinho, 2013, p. 26) e desenvolve-se num movimento triangular entre as ações, as teorias e as crenças dessa mesma prática (Formosinho, 2013).

1.1. PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

Uma das perspetivas educativas que emerge da pedagogia participativa é a Pedagogia-em-Participação. Esta pedagogia desenvolve-se em quatro eixos: ser/estar; pertencimento e participação; exploração e comunicação as *cem linguagens*; narrativa das jornadas de aprendizagem (Formosinho, 2013a).

O primeiro eixo pedagógico – ser/estar – reflete sobre a dualidade do ser individual e do ser social. No seu processo evolutivo, a criança reconhece as suas próprias características e interesses, aprendendo a conviver com as características e interesses dos outros. É nesta interação que a criança vivencia e experiencia quais os seus limites e os limites dos outros.

Assim, no ambiente educativo, a diversidade é vista como uma mais-valia e não como um obstáculo ao desenvolvimento, sendo o desafio a “criação de um clima de bem-estar para crianças e famílias, onde as identidades plurais são bem-vindas e respeitadas” (Formosinho, 2013, p.34) (Formosinho, 2013).

O segundo eixo pedagógico – pertencimento e da participação – direcionado para uma *pedagogia de laços*, na qual o respeito e a liberdade de expressão são aspetos fundamentais. Cabe ao educador criar um ambiente educativo promotor e acolhedor, proporcionando o crescimento em participação que é “facilitado quando a criança sente que ele/ela “pertence aqui”, porque ela/ele é respeitada(o) e respondida(o)” (Formosinho, 2013, p.34). A importância do sentimento de pertença vai para além da própria criança, alargando-se à sua família e à necessidade de integrar a cultura familiar no seio do contexto educativo. Este ambiente é determinante para a desejável reciprocidade entre pertencimento e participação, quanto mais se sentir pertença do contexto educativo, mais provável será a participação da criança neste mesmo contexto (Formosinho, 2013).

O terceiro eixo pedagógico – exploração e comunicação com as *cem linguagens* – é um eixo associado à aprendizagem experiencial, como impulsionador do conhecimento individual, e às diferentes formas de comunicação, como impulsionador da partilha do conhecimento. Neste eixo pedagógico, a pluralidade de linguagens é fundamental, já que, como defende Formosinho (2013), a “comunicação das explorações do mundo, usando sentidos inteligentes e inteligências sensíveis, abre às crianças mundos possíveis” (Formosinho, 2013, p.35).

O quarto eixo pedagógico – narrativa das jornadas de aprendizagem – tem como objetivo verter em documentos pedagógicos as aprendizagens vividas, como forma implícita de reflexão sobre o seu conhecimento e o conhecimento dos pares. Estes registos facilitam e orientam os participantes no processo educativo, contribuindo para a criação de significado das experiências e explorações realizadas (Formosinho, 2013).

Em suma, a Pedagogia-Em-Participação tem aplicabilidade de uma forma transversal às diferentes fases do desenvolvimento da criança. Porém, para que a prática educativa seja

assertiva, é necessário refletir sobre a fase de desenvolvimento, na qual a criança se encontra (Formosinho, 2013a).

1.2. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De acordo com Papália e Feldman (2013), os cientistas do desenvolvimento defendem três domínios do eu: desenvolvimento físico assente no desenvolvimento corporal, na saúde e nas capacidades e habilidades sensoriais e motoras; o desenvolvimento cognitivo referente a capacidades cognitivas, tais como a atenção e o raciocínio; e por fim, o desenvolvimento psicossocial que abrange as emoções, as relações e a personalidade. Estes três domínios apresentam uma correlação indissociável, no entanto, ao longo da descrição e análise das ações desenvolvidas, a educadora estagiária terá como enfoque o domínio psicossocial que surge do “desenvolvimento da personalidade que se entrelaça com as relações sociais” (Papália & Feldman, 2013, p. 203). Serão, assim, abordadas quatro teorias do desenvolvimento: teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, teoria da Vinculação de Bowlby, teoria sociocultural de Vigotsky e teoria dos estágios cognitivos de Piaget.

1.2.1 TEORIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE ERIKSON

Desta forma, torna-se imprescindível abordar a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson que defende a importância da personalidade e das relações sociais no desenvolvimento humano. Na verdade, o pedagogo acredita que ao longo da vida, o ser humano passa por diversas crises na personalidade e deve encontrar uma solução bem-sucedida do problema que surge em cada estágio, para que esteja apto a passar ao estágio seguinte. O indivíduo descobre ferramentas importantes e cruciais para a sua vida em sociedade e através de um equilíbrio entre uma tendência negativa e uma tendência positiva, amadurece emocionalmente e desenvolve um ego saudável (Papália & Feldman, 2013; Schultz, 2006).

Considerando o objeto de estudo do presente relatório, enfoca-se os estágios pelos quais as crianças, com idades compreendidas entre os zero e os seis anos, passam (Papália & Feldman, 2013).

O ser humano, nesta faixa etária, passa por três estágios do desenvolvimento psicossocial: confiança básica *versus* desconfiança, autonomia *versus* vergonha e dúvida e iniciativa *versus* culpa (Papália & Feldman, 2013; Schultz,2006).

No primeiro estágio - confiança básica *versus* desconfiança- que, segundo Erikson é o mais importante. Desde o nascimento até aos 12/18 meses, o bebé é totalmente dependente do adulto, incluindo para a satisfação das suas necessidades básicas. Assim, a atuação e feedback dos cuidadores são essenciais para o desenvolvimento de um ego saudável. Quando os cuidadores são responsáveis, atenciosos e carinhosos, proporcionando um ambiente securizante, o bebé desenvolverá um sentimento de confiança. Inversamente, quando os cuidadores não se encontram disponíveis emocionalmente e reagem de forma imprevisível, o bebé desenvolverá um sentimento de desconfiança e de medo (Papália & Feldman, 2013; Schultz,2006).

No segundo estágio – autonomia *versus* vergonha e dúvida – que decorre na primeira infância (12/18 meses aos três anos), é essencial que a criança tenha oportunidade de fazer escolhas e realizar atividades que promovam a sua autonomia, nomeadamente os momentos de higiene pessoal. O papel do adulto é imprescindível pelo leque de oportunidades que promove (estimulação), pelo respeito que demonstra pelo tempo que a criança precisa para a realização da tarefa (sensibilidade) e pela sua reação quanto ao sucesso da mesma (autonomia). Quando os cuidadores congregam estas três categorias – estimulação, sensibilidade e autonomia – as crianças desenvolverão a sua autoconfiança e independência. Contrariamente, quando os adultos não promovem estes três vetores, as crianças desenvolverão sentimento de vergonha e dúvidas relativamente às suas próprias capacidades (Bertram & Pascal, 2009; Papália & Feldman, 2013; Schultz,2006).

O terceiro estágio - iniciativa *versus* culpa – ocorre na fase pré-escolar, na qual a criança tende a afirmar o seu poder e controlo sobre os outros. O equilíbrio entre esta capacidade e o respeito pela vontade do outro determinará a qualidade do seu ego. É essencial que o cuidador assuma um papel de mediador para que haja o equilíbrio entre o “eu” e o “outro”, mitigando sentimentos de culpa, de insegurança e de falta de iniciativa (Papália & Feldman, 2013; Schultz,2006).

Esta teoria reveste-se de um otimismo importante para a leitura do desenvolvimento psicossocial da criança, já que em cada crise na personalidade há a oportunidade de resolução, já que “mesmo que falhemos numa fase e desenvolvamos uma resposta mal-adaptada a uma fraqueza básica, ainda há esperança de mudança numa fase posterior” (Schultz,2006,p. 215).

1.2.2. TEORIA DA VINCULAÇÃO DE BOWBLY

A Teoria da vinculação de Bowlby enfoca sobre o desenvolvimento socioemocional. Tem raízes na psicanálise, posteriormente validadas pela neurociência (Marrone, 2022).

Reconhece a necessidade do individuo, ao longo da vida, ainda que de uma forma particularmente importante na primeira infância, estabelecer vínculos afetivos e duradouros com outros seres humanos. A proteção e cuidados básicos assumem um papel fundamental na vinculação e conseqüentemente no processo de desenvolvimento (Marrone, 2022).

Esta teoria trouxe uma perspectiva importante, no que concerne aos “vínculos afetivos entre pais e filhos, bem como, dos vínculos entre adultos”, e no que concerne à compreensão das regulações das emoções/afetos e dos mecanismos de defesa (Marrone, 2022).

A teoria da vinculação realça a influência das experiências vividas, em particular na infância e na adolescência, no desenvolvimento psicológico e na narrativa autobiográfica, já que as memórias das crianças são uma elaboração das suas experiências com os seus cuidadores primários. Não é possível compreender o individuo sem conhecer a sua história familiar, uma vez que é na infância precoce que elabora representações internas dos aspetos mais importantes que estabelece com as figuras de vinculação (Marrone, 2022).

Bowlby (Bowlby, 1998, citado por Marrone, 2022), aborda modelos operativos internos, definindo-os como “mapas cognitivos, representações, esquemas ou guiões que um individuo constrói sobre si mesmo,..., sobre as figuras de vinculação e sobre as relações entre ambos (Marrone, 2022, p. 208). Estes modelos assumem duas componentes centrais: a figura e vinculação como alguém que satisfaz as necessidades de apoio e de proteção; a representação de si mesmo como alguém que merece ou não a satisfação das referidas necessidades e cuidados (Marrone, 2022).

Estes modelos decorrem de experiências repetidas, sobre as quais a criança cria as suas próprias expectativas na relação com o outro e que paulatinamente generalizam, guiam e moldam a sua própria interação com os outros (Marrone, 2022).

Consequentemente, conforme as imagens mentais que constroem perante as suas vivências, sendo esta uma componente central dos modelos operativos e do processo de assimilação, é possível afirmar que o conceito e a sensação de confiança, ao longo do desenvolvimento humano sofrem contínuas alterações. Salienta-se ainda neste processo de crescimento, o indivíduo vai apresentando alterações nas suas necessidades de apoio e de proteção, nomeadamente pelas alterações do seu estado emocional, conferindo dinamismo ao processo de vinculação (Marrone, 2022).

A memória surge como dimensão importante dos modelos operativos internos, já que as experiências vividas que são armazenadas de diferentes formas: episódica (lembrança do acontecimento passado, localizado no tempo e no espaço), semântica (lembrança do acontecimento passado através da validação de terceiros) e/ou processual (lembrança não declarativa que se ativa através de meios não verbais) (Canavarro et al., 2006; Marrone, 2022).

Dentro da atual exposição, destaca-se ainda a importância da vinculação na regulação das emoções. De acordo com o Marrone (2022), os indivíduos que tiveram, na infância, na figura de vinculação, uma resposta empática às suas necessidades e cuidados, tendem a extrapolar o sentimento de confiança para outras relações significativas, tornando-se pessoas mais capazes no que concerne à autorregulação. Inversamente, quando a figuração de vinculação, na infância, responde adversamente, o indivíduo tenderá a demonstrar insegurança e a regular as suas próprias emoções (Canavarro et al., 2006; Marrone, 2022).

1.2.3. TEORIA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY

A teoria da Vigotsky assenta nos processos culturais e sociais que orientam o desenvolvimento cognitivo humano, vendo-o como um “processo *colaborativo*” (Papália & Feldman, 2013, p. 66). Desta forma, as aprendizagens dependem do ambiente no qual a criança está inserida, já

que experiências pedagógicas partilhadas são vistas como oportunidades de crescimento (Papália & Feldman, 2013).

Vigotsky dá particular importância às experiências vividas em grupos heterogêneos, nos quais as crianças com mais competências adquiridas promovem o desenvolvimento daquelas que ainda não as adquiriram, sendo também momentos importantes para o amadurecimento da sua capacidade de autorregulação (Papália & Feldman, 2013; Yudina, 2007).

Nesta teoria, o adulto assume uma figura de andaime, ou seja, constitui um suporte temporário no processo de aprendizagem, gerindo os momentos nos quais deve ou não intervir na ação da criança. É também importante o sucessivo aumento do grau de complexidade das propostas pedagógicas apresentadas, à medida que as competências vão sendo apreendidas. A assertividade do cuidador é determinante para o desenvolvimento da autoconfiança e autonomia do educando, bem como pela curiosidade que este demonstra pelo mundo que o rodeia (Papália & Feldman, 2013).

As crianças mais velhas e os adultos são essenciais para que a criança possa ultrapassar a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é a “distância entre o que ela já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com assistência” (Papália & Feldman, 2013, p. 66).

1.2.4. TEORIA DOS ESTÁGIOS COGNITIVOS DE PIAGET

Em contraponto às teorias anteriormente abordadas, a teoria dos estágios cognitivos de Piaget considera que a criança se adapta de uma forma inata ao ambiente cultural e social no qual está inserida (Papália & Feldman, 2013).

Defende igualmente que o processo cognitivo assenta em três dimensões interrelacionadas: organização, adaptação e equilíbrio (Papália & Feldman, 2013).

A organização é a capacidade que a criança tem em reconhecer as características individuais dos diferentes elementos, categorizando de acordo com as suas semelhanças e diferenças. Num processo evolutivo vão sendo criadas estruturas cognitivas cada vez mais complexas, como forma de organização do pensamento e do comportamento (Papália & Feldman, 2013).

A adaptação é a forma como a criança se posiciona perante novas situações, tendo em consideração os seus saberes prévios. O processo inicia-se pela forma como incorpora os novos conhecimentos nos pré-existentes (assimilação) e como ajusta as estruturas cognitivas para incorporar a nova informação (acomodação) (Papália & Feldman, 2013).

A equilibração é esforço constante na realização da passagem da assimilação para a acomodação, com o intuito de atingir um “equilíbrio estável” (Papália & Feldman, 2013, p. 65). Quando a criança não consegue fazer esta transição, entra num estado de desequilíbrio (Papália & Feldman, 2013).

Tal como estabelecido na abordagem à teoria psicossocial, a abordagem à teoria de Piaget será centrada nos estágios que compreendem a faixa etária entre os zero e os seis anos: estágio sensório-motor e pré-operatório (Papália & Feldman, 2013).

No estágio sensório-motor (nascimento até aos 2 anos), o bebé adquire o conhecimento através dos sentidos e da ação (Papália & Feldman, 2013).

Inicialmente, a criança vai elaborando estruturas cognitivas através da exploração dos seus reflexos, da repetição de comportamentos que lhe dão satisfação e da exploração do seu próprio corpo (a título de exemplo: a criança brinca com os seus próprios pés). Não procura objetos que não consiga ver na totalidade e a noção da existência do objeto baseia-se na possibilidade de ser percebido sensorialmente (Coll, 2004).

Posteriormente, o comportamento torna-se deliberado e intencional, possuindo a criança maior controlo sobre a manipulação do meio externo. Progressivamente, vai procurando objetos que já não estejam no seu campo de visão, sendo que no final desta fase, o bebé já é capaz de criar representações mentais. Assim, atinge o entendimento total da permanência do objeto, torna-se capaz de resolver problemas deixando de estar limitada à tentativa-erro, sendo ainda capaz de pensar antes de agir (a título de exemplo: criança desenvolve a brincadeira do “faz de conta”) (Coll, 2004).

No estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), a criança desenvolve um esquema representacional, não sendo ainda capaz de ir além do que é percebido (Coll, 2004).

Inicialmente, no período pré-conceitual, há um desenvolvimento da linguagem, revelando um vocabulário mais amplo. O jogo imaginário e a brincadeira do “faz de conta” tornam-se contributos positivos na progressão emocional, intelectual e social da criança. Esta fase caracteriza-se também por um forte egocentrismo, devido à dificuldade que a criança tem em perceber e reconhecer os pontos de vista do outro (Coll, 2004).

Posteriormente, no período intuitivo, a criança foca a sua atenção nas características mais notáveis, centrando-se na percepção, revelando ainda dificuldade em assumir um raciocínio lógico (Coll, 2004).

De acordo com Papália e Feldman (2013), a teoria cognitiva de Piaget contribui para a construção de currículos ajustados ao desenvolvimento individual das crianças, em função dos seus estágios, já que “saber como a criança pensa facilita aos pais e professores a entendê-la e ensiná-la” (Papália & Feldman, 2013, p. 66).

1.3. INTERAÇÕES

Apesar das diferenças existentes nas três teorias elencadas no subcapítulo anterior, a importância da interação criança-criança e adulto-criança são o denominador comum, revelando-se essenciais no processo de desenvolvimento do indivíduo (Silva et al., 2016).

Tanto nas OCEPE, como no projeto das Orientações Pedagógicas para a Creche, é evidenciado o papel fundamental da qualidade das interações no ambiente educativo (Silva et al., 2016).

1.3.1. INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

Apesar da sua transversalidade, a interação adulto-criança deve ter em atenção a faixa etária na qual a criança se encontra. Ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES) foram consideradas as seguintes pedagogias: Pedagogia de Emmi Pikler, a Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia e a Abordagem de HighScope (Silva et al., 2016).

Independentemente da abordagem pedagógica, no processo educativo, o educador deve compreender, através da observação, os níveis de bem-estar e de envolvimento de criança,

seja de acordo com a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança de Laevers ou de acordo com a Escala de Envolvimento da Criança referida por Bertram e Pascal (Laevers et al., 2005; Bertram & Pascal, 2009).

Em termos de bem-estar, o adulto deverá reconhecer a alegria/satisfação, o relaxamento e paz interior, vitalidade, abertura, autoconfiança e sintonia consigo próprio (Laevers et al., 2005).

Relativamente ao envolvimento, o adulto de confiança deverá reconhecer, segundo Laevers, a satisfação, motivação, intensidade da atividade mental, impulso exploratório e se a criança atua no limite das suas capacidades. Segundo Bertram e Pascal, deverá reconhecer a concentração, energia, complexidade, criatividade, persistência, expressão facial e postural, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação (Laevers et al., 2005; Bertram & Pascal, 2009).

Com o intuito de realizar uma ação pedagógica de qualidade, o educador deve ter em consideração as três categorias presentes na Escala de Empenhamento do Adulto: estimulação, autonomia e sensibilidade (Bertram & Pascal, 2009).

No que concerne à estimulação, o adulto deve levar a cabo uma intervenção assertiva, assumindo um papel facilitador e orientador, encorajando e reconhecendo as escolhas e os interesses das crianças. Relativamente à autonomia, compete ao adulto respeitar o tempo e a liberdade da criança, nos seus momentos de exploração e expressão. Por fim, no que diz respeito à sensibilidade, é importante que o adulto demonstre atenção e cuidado para com os sentimentos e bem-estar da criança (Bertram & Pascal, 2009).

1.3.1.1. PEDAGOGIA DE EMMI PIKLER

Esta pedagogia aplica-se a bebés e crianças em creche (Izagirre, 2013).

Nesta fase embrionária, os momentos de atenção pessoal são cruciais na rotina diária e favorecerem a relação adulto-criança. potencializando a criação de um vínculo afetivo entre os mesmos. Ao tornar-se um porto seguro, o adulto deve proporcionar e estabelecer uma

interação cuidada, um olhar atento, uma fala clara e suave e um toque respeitoso para e com a criança (Fochi, 2013).

Nesta abordagem pedagógica atribui também importância à verbalização das ações realizadas nos momentos de cuidado pessoal, pois confere respeito e desenvolve a capacidade do bebé para a sua futura autonomia. Estas experiências são essenciais e contribuem para o crescimento pessoal e social da criança (Fochi, 2013).

De acordo com esta pedagogia, é imprescindível que os adultos que estão presentes no quotidiano dos bebés realizem formação rigorosa e cuidada, para que percebam o seu papel fundamental no bem-estar pessoal de cada criança (Fochi, 2013).

De uma forma indireta e recorrendo ao domínio da observação, o adulto deve ser capaz de estabelecer o equilíbrio entre o que é uma resposta às necessidades da criança e o que é o seu processo de exploração. Compete ao adulto criar um ambiente estimulante e seguro, para que a criança possa explorar livremente, sendo que apenas deverá intervir quando o bebé der sinais de frustração física ou emocional (Metz, 2021).

Concluindo, uma relação adulto-criança de qualidade, para a qual é necessário um adulto predisposto a escutar e a ajudar a criança a satisfazer as suas necessidades, assegurará que os direitos das mesmas serão respeitados (Izagirre, 2013; Silva et al., 2016).

1.3.1.2. ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE REGGIO EMILIA

A Abordagem Pedagógica de Reggio de Emília é centrada na pedagogia de relação e tanto é aplicada a crianças em creche, como a crianças em EPE (Lino, 2018; Lino, 2013). Dentro desta perspetiva, a criança cria uma rede de relações recíprocas e de respeito mútuo, facilitadoras do conhecimento, sendo a educação “um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola e na qual “nos educamos” mais do que “se educa”” (Lino, 2018, p. 118).

A criança é vista como um ser social, assumindo a comunicação assume um papel central. Para que esta se estabeleça, deverão ser promovidas diferentes formas de expressão, a que

Malaguzzi (1998) denominou como as “cem linguagens” (Malaguzzi, 1998 citado por Lino, 2013).

Compete ao educador promover um ambiente educativo seguro e estimulante à concretização das diferentes formas de expressão, no qual também terá que estar presente o poder da escuta ativa e recíproca. Este contexto promoverá um maior desenvolvimento das competências da criança, na sua potencialidade máxima. Sob o ponto de vista do adulto, facilitará a sua capacidade de agir na ZDP de cada individuo, defendida por Vigotsky (Stegelin, 2003).

1.3.1.3. ABORDAGEM DE HIGHSCOPE

A Abordagem de HighScope centra-se na construção da aprendizagem por interações facilitadoras e positivas entre adulto-criança, adaptadas à sua faixa etária (creche e EPE), sendo apresentadas quatro estratégias: orientação que promovem a continuidade dos cuidados, a criação de um clima de confiança, criação de uma relação de cooperação e apoio às intenções das crianças (Post & Hohmann, 2008).

A primeira estratégia – orientações que promovem a continuidade dos cuidados – é assegurada a continuidade dos cuidados oferecidos no ambiente familiar. É através dos registos de observação das necessidades da criança e a implementação de uma adaptação flexível, que a transição entre ambientes não se torna abrupta (Post & Hohmann, 2008).

A segunda estratégia – criação de um clima de confiança - promove o respeito pelo tempo da criança, surgindo o toque, o afeto e a brincadeira como elementos facilitadores da relação. Dentro desta estratégia, a autenticidade é um fator fundamental já que “quem cuida deles, à sua própria maneira, é genuinamente brincalhão com as crianças em vez de austero e exigente” (Post & Hohmann, 2008, p. 70).

A terceira estratégia - criação de uma relação de cooperação – dá especial atenção às preferências e personalidade de cada criança. É necessário que o adulto de referência, como mediador do processo educativo, promova um leque de experiências sucessivamente mais amplas, começando por aquelas que vão ao encontro do interesse inicial da criança,

permitindo que o educando aumente a complexidade das suas estruturas cognitivas (Post & Hohmann, 2008).

A quarta estratégia - apoio às intenções das crianças – foca na motivação e estimulação pedagógica que o adulto proporciona nas brincadeiras e interações. O adulto assenta a sua ação no encorajamento, fomentando as escolhas das crianças, apoiando a concretização das respetivas experiências pedagógicas e valorizando o seu empenho e outros aspetos positivos conseguidos. O educador apoia também a criança na gestão de conflitos, chamando-a ser parte integrante da sua resolução (Post & Hohmann, 2008).

1.3.2. INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Perante os diversos pressupostos teóricos abordados, é evidente a importância que a interação adulto-criança apresenta no processo de aprendizagem da criança. De acordo com Silva et al., (2016), a criança detém uma curiosidade intrínseca em explorar e compreender o mundo que a rodeia, dando-lhe sentido.

No entanto, é imprescindível realçar as potencialidades e o estímulo que a interação criança-criança têm no desenvolvimento humano, seja em grupos homogêneos ou grupos heterogêneos. Nestes contextos, são vividas experiências que “ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais” (Silva et al., 2016, p. 28).

Tal como na análise do subcapítulo interação adulto-criança, considerando a Prática Educativa Supervisionada (PES) em creche e em EPE, foram consideradas as seguintes pedagogias na reflexão da interação criança-criança: Pedagogia de Emmi Pikler, a Abordagem Pedagógica de Reggio Emília e a Abordagem de HighScope (Silva et al., 2016).

1.3.2.1. PEDAGOGIA DE EMMI PIKLER

Emmi Pikler não enfatiza a relação criança-criança, desta forma surgem poucas informações sobre esta temática. No entanto, faz uma breve abordagem da interação entre pares a partir dos oito meses de vida do bebé. Nesta fase, para além de ser comuns ações como a imitação, surgem alguns conflitos entre pares, visto que o seu interesse se baseia na exploração do

mundo que o rodeia, sendo propício o interesse e a atração por objetos do outro. Aos três anos, verificam-se mudanças significativas nas suas competências sociais, na sua capacidade de compreender qual ou quais os colegas com quem se identifica, mostrando preferência em se relacionar com os mesmos. Inerente às relações sociais surge o conflito e aprender a lidar com esses momentos é parte integrante da aprendizagem. Afinal, as regras de convivência e a capacidade de se colocar no lugar do outro são competências a adquirir no processo de socialização (Izagirre, 2013).

1.3.2.2. ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

Na Abordagem Pedagógica de Reggio Emília, a interação criança-criança é fundamental na forma como a criança desenvolve os seus momentos de brincadeira. Não obstante, os projetos serem pensados com a criança, é nas suas interações com os pares que concretizam os mesmos, tornando-os únicos e singulares (Hewett, 2001).

Nesta perspectiva, o diálogo, a negociação, a resolução de conflitos e a argumentação são elementos cruciais para a gestão da relação com o outro (Hewett, 2001).

1.3.2.3. ABORDAGEM DE HIGHSCOPE

De acordo com a abordagem de HighScope, a aprendizagem é adquirida pelas interações vividas, pelo que a relação criança-criança é determinante no processo de socialização (Hohmann & Weikart, 1997).

Os diferentes contributos dados por cada criança estimulam diferentes perspectivas e demonstram a importância de comunicar, ouvir e respeitar o outro. Num processo contínuo e evolutivo, o educando compreende a necessidade de se autorregular, reconhecer, nomear e gerir as suas emoções, e de criar laços de amizade e empatia com os seus pares (Post & Hohmann, 2008).

Tal como aborda Reggio Emilia, os conflitos entre pares tornam-se momentos de aprendizagem, nos quais, a criança desenvolve diversas competências sociais (Hewett, 2001; Post & Hohmann, 2008).

1.4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tal como preveem as diversas perspetivas teóricas abordadas, o desenvolvimento humano depende do desenvolvimento pessoal, social e das aprendizagens de cada indivíduo. Assim e tendo como enfoque as competências essenciais defendidas no LifeComp- O Quadro Europeu para Competências Pessoais, Sociais e de Aprender a Aprender Conceptual elaborado pelo Conselho Europeu e a importância que o mesmo atribui à educação e às suas diferentes formas no processo de aquisição destas mesmas competências, o presente capítulo demonstra a importância de algumas práticas educativas e da educação emocional neste processo de aprendizagem (Sala et al., 2020).

1.4.1. LifeComp- O Quadro Europeu para Competências Essenciais Pessoais, Sociais e de aprender a Aprender

LifeComp - O Quadro Europeu para Competências Essenciais Pessoais, Sociais e de Aprendizagem para Aprender - que estabelece as três áreas de competência: pessoal, social e a aprendizagem para aprender, encontrando-se cada área de competência dividida em três subáreas (Sala et al., 2020).

De salientar que as competências referidas em LifeComp por terem como objetivo a promoção de cidadãos saudáveis, aplicam-se tanto a adultos como a crianças, evidenciando a importância de existirem profissionais educativos saudáveis que sejam capazes de criar relações promotoras de aprendizagens (Sala et al., 2020).

1.4.1.1. ÁREA PESSOAL

O desenvolvimento pessoal reflete a capacidade que o indivíduo tem em criar e construir relações e interações com o outro, adaptando-se aos diferentes contextos sociais e culturais. Assim, é possível verificar o impacto que o ambiente apresenta no equilíbrio pessoal (Sala et al., 2020).

A área pessoal assenta em três áreas de competência: a autorregulação, a flexibilidade e o bem-estar, “prosperando e realizando o potencial de todos” (Sala et al., 2020, p.25).

- AUTORREGULAÇÃO

A autorregulação é uma ação que permite ao indivíduo alterar e regular os seus impulsos perante um determinado acontecimento ou emoção. No decorrer do seu crescimento pessoal, o ser humano aprende a compreender quais são as suas emoções, os seus pensamentos e os seus valores, desenvolvendo uma postura reflexiva e predisposta à mudança. Assim, é crucial que desenvolva uma autoconsciência diante dos seus impulsos, recorrendo a estratégias de autocontrole. (Sala et al., 2020).

A complexidade e dificuldade em realizar esta ação de forma inata é evidente, pelo que, num contexto educativo direcionado para a faixa etária entre os zero e os seis anos, cabe ao educador explorar, com as crianças, possíveis estratégias de autorregulação, nas quais uma perspetiva otimista e de resiliência se tornam fundamentais (Sala et al., 2020).

- FLEXIBILIDADE

A flexibilidade é a capacidade que o indivíduo demonstra em gerenciar mudanças, transições e incertezas, sentindo-se capaz de ultrapassar desafios e dúvidas (Sala et al., 2020).

Neste processo de adaptação e acomodação é crucial compreender que, por vezes, surgem mudanças abruptas e o ser humano deve ser capaz de as aceitar e ultrapassar. Ser flexível é também estar aberto a novas ideias e perspetivas e esta ação deve ser trabalhada pelo adulto e pela criança no contexto educativo (Sala et al., 2020).

- BEM-ESTAR

O bem-estar caracteriza-se pela procura de uma satisfação pessoal contínua, ou seja, “o bem-estar pode ser caracterizado como emergente da integração dinâmica e das relações entre os fatores físicos, cognitivos, emocionais, sociais, existenciais e ambientais” (Sala et al., 2020, p.36). Assim, são essenciais a consciencialização e o reconhecimento da influência que os

ambientes e os comportamentos individuais e sociais representam na busca pela felicidade (Sala et al., 2020).

A importância do ambiente no desenvolvimento pessoal reflete a necessidade de o educador garantir um ambiente educativo de qualidade que promova o seu bem-estar físico e mental e o das crianças (Silva et al. 2016).

1.4.1.2. ÁREA SOCIAL

O desenvolvimento social retrata a capacidade e a vontade que o ser humano demonstra e adquire em interagir, colaborar e comunicar construtivamente com o outro (Sala et al.).

A área pessoal assenta em três áreas de competência: a empatia, a comunicação e a colaboração que estão “estritamente interligadas com as competências-chave de “Cidadania” e “Consciência Cultural”, que contemplam a descrição das competências necessárias para viver e prosperar juntos em sociedades democráticas” (Sala et al., 2020, p.41).

- EMPATIA

O ser humano, à medida que desenvolve a sua cognição social, assume uma atitude empática, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Através da compreensão das características, das emoções e dos valores do outro, o indivíduo torna-se mais apto a resolver e a gerir conflitos (Sala et al., 2020).

As crianças tendem a ser mais empáticas com os pares com os quais brincam livremente com maior frequência, uma vez que são tendencialmente os pares com que mais se identificam. Esta relação é propícia à criação de interações empáticas e positivas. No contexto educativo, o adulto deve ser capaz de estabelecer uma atitude empática com todos, tornando-se num exemplo para a criança (Sala et al., 2020; Silva et al., 2016).

- COMUNICAÇÃO

Viver em sociedade só se torna possível, quando comunicamos com o outro através da linguagem verbal ou não verbal. Há um ‘domínio linguístico’ que defende a presença de seis elementos fundamentais no processo da comunicação: o remetente; a mensagem; o recetor; o contexto; o código e o canal (Sala et al. 2020).

O ser humano, nesta transmissão, assume o papel de remetente ou recetor e deve, de uma forma assertiva, clara e recíproca, construir as suas mensagens e/ou escutar as mensagens que lhe estão a ser transmitidas. A comunicação é uma capacidade fundamental na vida social e, tendo em consideração a faixa etária entre os zero e os seis anos, decorre a necessidade de o educador ser capaz de estabelecer, compreender e adaptar a linguagem, processo essencial na construção de relações seguras, de respeito, empáticas e positivas (Sala et al., 2020).

- COLABORAÇÃO

Como consequência de uma época de isolamento, Sala et al. (2020) defende que o grande desafio com o qual os cidadãos se deparam é a capacidade em desenvolver um trabalho e uma relação colaborativa. É importante que através da interação, o adulto seja capaz de tirar proveito das diferenças culturais, individuais e dos diferentes pontos de vista que abarcam as vivências e interesses do outro. Para além disso, ver essa diversidade como uma mais-valia no processo de desenvolvimento pessoal e social, contribuirá para a melhoria do bem comum (Sala et al., 2020).

Tal como foi possível verificar nas teorias e pedagogias abordadas anteriormente, a confiança e o respeito são duas competências cruciais para a criação de interações de qualidade, adjacentes ao ambiente educativo (Silva et al., 2016).

1.4.1.3. ÁREA A APRENDIZAGEM PARA APRENDER

Caraterizado como um motor para a vida adulta, “Aprender a Aprender implica assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento” (Sala et al., 2020, p. 57). Assim, ainda que esta área seja direcionada para os adultos, revela-se igualmente importante ser fomentada desde a tenra infância, sendo um processo que decorre ao longo da vida. A mentalidade de

crescimento, o pensamento crítico e a gestão da aprendizagem são três competências que estão presentes nesta área do desenvolvimento (Sala et al., 2020; Silva et al., 2016).

- MENTALIDADE DE CRESCIMENTO

Assente num processo de progressão, a mentalidade de crescimento reflete a crença que o indivíduo desenvolve perante as suas capacidades e as dos outros. Subjacente à sua curiosidade e à sua determinação, o ser humano compreende que o processo de aprendizagem não é estanque e limitado. Ao longo da vida, os contratempos devem ser vistos como formas de aprendizagem e crescimento, resolvendo de forma eficaz os problemas (Sala et al., 2020).

A criança, no seu processo educativo, deve adquirir a consciência de si como um ser aprendente e parte do processo de aprendizagem. O educador deve mediar esta construção do conhecimento, demonstrando-se predisposto a intervir sempre que necessário (Sala et al., 2020; Silva et al., 2016).

- PENSAMENTO CRÍTICO

O pensamento crítico é a capacidade que o ser humano desenvolve em refletir e construir o seu pensamento, tendo em consideração o ponto de vista do outro. Esta avaliação da informação implica “uma análise autodirigida e hábil de informações, crenças ou conhecimento, com uma reconstrução contínua do pensamento” (Sala et al., 2020, 64) (Sala et al., 2020).

Nas OCEPE, o pensamento crítico reporta às competências críticas que a criança desenvolve ao longo do seu processo de aprendizagem. Na Metodologia de Trabalho de Projeto, esta capacidade é estimulada de uma forma constante, promovendo momentos de reflexão e de diálogo dos saberes prévios (Sala et al., 2020; Vasconcelos et al., 2011).

- GESTÃO DA APRENDIZAGEM

No seu processo evolutivo do desenvolvimento, o ser humano deve ser capaz de reconhecer quais os seus interesses e as suas dificuldades, e qual o percurso a realizar numa lógica de crescimento. Dentro desta perspetiva, é imprescindível que aplique o seu “conhecimento metacognitivo para planear, monitorar e avaliar a própria aprendizagem” (Sala et al., 2020, p.68).

No contexto educativo, estas competências são desenvolvidas de forma mais evidente quando a planificação semanal é realizada em grande grupo (Silva et al., 2020).

1.4.2. EDUCAÇÃO EMOCIONAL

“A educação social e emocional promove saúde mental dos alunos, desempenho académico e empregabilidade ao longo do tempo” (Sala et al, 2020, p. 12).

Tendo presente o quadro conceptual acima referido e sendo a educação uma parte integrante do processo evolutivo, torna-se determinante que as três áreas de competência estejam presentes no contexto educativo (Bisquerra, 2003). De facto, atendendo à plasticidade do cérebro e à incorporação do conhecimento pela repetição de experiências, “ a infância oferece uma fantástica vitrine de oportunidades para dar às crianças as experiências repetidas que as ajudarão a desenvolver hábitos emocionalmente saudáveis – para o autoconhecimento e o auto controle, para a empatia e as habilidades sociais” (Salavey & Sluyter, 1997,p. 12) (Salavey & Sluyter, 1997).

Atendendo ao crescente reconhecimento da importância das competências socioemocionais, na formação integral das crianças, pretende-se contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas educativas atuais, destacando a necessidade de uma abordagem holística que contemple não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças entre os zero e os seis anos. Neste sentido, a educação emocional, como processo educativo que favorece o bem-estar pessoal e social, tem vindo a aumentar a sua relevância (Bisquerra, 2003).

Ao trabalhar as competências essenciais da educação emocional, o individuo vai sendo capaz de identificar as suas emoções e as dos outros, desenvolvendo capacidade de autorregulação

e automotivação. Assim, tendencialmente assumirá uma atitude positiva diante da vida, o que contribui para o seu bem-estar (Bisquerra, 2003; Steiner & Perry, 2000).

O indivíduo deve ser apto de desenvolver as seguintes competências que comprovam a construção da sua inteligência emocional: consciência emocional, regulação das emoções, motivação e habilidades socioemocionais (Bisquerra, 2003).

No que concerne à consciência emocional, esta reflete-se na capacidade que o indivíduo demonstra em reconhecer as emoções, através de uma autoobservação e da observação dos comportamentos da sociedade na qual está inserido. A regulação emocional é a ação essencial do desenvolvimento educativo emocional e pretende que o ser humano seja capaz de se autorregular (Bisquerra, 2003).

A motivação é uma palavra que na sua origem é proveniente da palavra *movere*, tal como a palavra emoção. Assim, encontram-se intimamente ligadas e verifica-se que a motivação impulsiona o indivíduo a atingir maiores níveis de grande satisfação pessoal e consequentemente de bem-estar (Bisquerra, 2003).

As habilidades socioemocionais correspondem às competências emocionais e sociais que facilitam a interação e construção de relações empáticas e de escuta. O bem-estar subjetivo é influenciado por fatores externos e/ou internos e, por sua vez, as emoções são um exemplo de um desses fatores (Bisquerra, 2003).

No que concerne à faixa etária entre os zero e os três anos e à necessidade de os bebés terem uma figura de referência que suprima as suas necessidades, de acordo com Ortiz et al. (1999), as expressões faciais são a forma mais comum de estes comunicarem as suas emoções, facilitando a compreensão das suas necessidades por parte do adulto de confiança. Nesta interação e comunicação, a sensação de segurança e de conforto tornam-se uma mais valia na relação adulto-criança, possibilitando a criação de um laço de vinculação entre ambos.

No seu percurso de desenvolvimento, o bebé adquire capacidades de interpretar e reconhecer as suas emoções e as dos outros, nomeadamente dos seus cuidadores, utilizando futuramente essa mesma forma de expressão. Este fenómeno advém da existência de neurónios espelho

que se localizam em diferentes partes do nosso cérebro e “são ativados quando uma pessoa faz alguma coisa ou observa outro fazendo a mesma coisa” (Papália & Feldman, 2013, p.208), demonstrando a sua apropriação dos ambientes e dos padrões sociais com os quais contacta. (Ortiz et al., 1999; Papália & Feldamn, 2013).

Pelo facto de, entre o segundo e o terceiro ano de idade, a criança desenvolver significativamente as suas competências linguísticas e o jogo simbólico, verifica-se um maior interesse por parte da mesma no que diz respeito à compreensão e à comunicação das emoções. Assim, de uma forma progressiva desenvolve também capacidades empáticas (Ortiz et al., 1999).

Relativamente à faixa etária entre os três e os seis anos, a criança demonstra outro tipo de emoções para além das emoções básicas, que se tornam reflexo das suas relações entre adulto-criança e criança-criança, sendo capazes de sentir e expressar um conjunto de emoções mais complexas (Ortiz et al., 1999).

Em suma, considerando as quatro teorias e as três perspetivas pedagógicas, no que concerne as interações adulto-criança e criança-criança, abordadas no presente capítulo é possível inferir a importância que estes apresentam no desenvolvimento humano. Neste percurso, o educador deve ser capaz de estabelecer uma relação saudável e cuidadosa garantindo um ambiente educativo de qualidade. A autorregulação e a empatia tornam-se competências cruciais no individuo e para as quais é essencial a sua prévia capacidade de reconhecer, nomear e gerir as suas emoções.

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

A PES foi desenvolvida em duas situações distintas: em creche, no grupo de um ano, numa instituição privada; em EPE, no grupo dos quatro anos, numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS).

2.1. CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE

2.1.1. A INSTITUIÇÃO

A PES em creche foi desenvolvida numa instituição privada localizada num centro urbano, com respostas sociais de creche e EPE.

2.1.1.1. AS INSTALAÇÕES

O edifício da instituição, na qual foi desenvolvida a PES em creche, é um edifício moderno distribuído por dois pisos, cuja ligação é feita por escadas, com capacidade para 30 crianças, na resposta social de creche, e para 75 crianças em EPE.

A entrada é um espaço amplo e bem iluminado, com grandes janelas. A secretaria também se encontra nesta área, bem como a zona de receção na qual são disponibilizados quatro sofás que conferem uma sensação de conforto. Está também disponível uma instalação sanitária para adultos e a arrecadação.

Existe um corredor de ligação a duas salas de atividades que estão afetas aos grupos de quatro e cinco anos, com ligação ao exterior, havendo uma instalação sanitária adaptada à faixa etária destas crianças. No sentido de facilitar a higiene das mãos quando as crianças brincam no exterior, é disponibilizada uma zona de higiene com três lavatórios.

No mesmo piso, encontra-se localizado o refeitório, no qual estão dispostas nove mesas, adaptadas em função dos respetivos utilizadores, e ainda sete cadeirinhas de refeição para

bebé. É a partir do refeitório que se tem acesso a uma pequena sala de reuniões, a uma instalação sanitária para adultos, a uma despensa, à cozinha e ao espaço exterior.

O espaço exterior está dividido em três áreas, sendo uma com o chão em cimento, outra com o chão em relva e outra com o chão em material adaptado. No primeiro espaço, as crianças desenvolvem atividades desportivas como futebol, basquetebol e triciclos. No segundo espaço, desenvolvem atividades sensoriais e promotoras do contacto com a natureza, tendo também disponível baloiços, escorrega e trampolim. No último espaço, localizado no piso superior, mais direcionado para as crianças em creche, existe um escorrega, uma casinha e triciclos.

No piso superior, estão localizadas as salas dos três, dois e um ano. Existem duas instalações sanitárias de apoio às salas dos três e dos dois anos. A instalação sanitária de apoio ao grupo de um ano está localizada dentro da própria sala. A sala de isolamento está também presente neste piso.

As salas de atividades são, na sua generalidade, amplas e bem iluminadas em termos de luz natural. No que concerne à sala de um ano, é comparativamente com as restantes salas, a menos ampla. Tem pavimento adaptado, um grande espelho, dois armários para guardar o material, nomeadamente os catres, e os cabides, devidamente identificados, para guardar os pertences das crianças.

2.1.1.2. O PROJETO EDUCATIVO

O Projeto Educativo da Instituição (PEI) é suportado na sua missão que consiste em “Ajudar a formar adultos conhecedores, seguros, resistentes, interventivos, felizes, “futuros artífices” da uma globalização da solidariedade” (PEI de Creche, 2023, p.18) (PEI de Creche, 2023).

A ação educativa é suportada na Abordagem de HighScope e na Metodologia de Trabalho de Projeto (PEI de Creche, 2023).

De acordo com a Abordagem de HighScope, a criança constrói o seu próprio conhecimento através de interações, explorações e experiências, cabendo ao adulto promover um ambiente educativo facilitador deste processo de aprendizagem (Post & Hohmann, 2008).

Segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto, a criança é o principal agente do processo de aprendizagem e o educador surge como mediador do mesmo. Há assim um processo de construção e co-construção do conhecimento (Vasconcelos et al.,2011).

A intervenção educativa passa por observar, planear, agir e avaliar (PEI de Creche, 2023).

Os objetivos gerais assentam nas seguintes traves-mestras:

- Articulação e participação da família (PEI de Creche, 2023);
- Ambiente propício ao contacto e partilha de informação com o meio envolvente, seja com os diferentes agentes educativos (PEI de Creche, 2023);
- Promoção do desenvolvimento de valores de respeito pela própria criança, pelo outro, pelo meio ambiente e pela cultura (PEI de Creche, 2023);
- Promoção de momentos de reflexão, partilha e informação dentro da equipa, a realizar de forma organizada e contínua (PEI de Creche, 2023).

Em suma, as traves-mestras da instituição relevam a importância das interações, sejam elas com as famílias, entre colaboradores, criança-criança, criança-adulto e criança-comunidade.

2.1.2. O GRUPO

2.1.2.1. PROJETO PEDAGÓGICO DE SALA

O Projeto Pedagógico de Sala (PSS) tem como objetivo planificar e refletir numa ação educativa intencional e de qualidade (PPS de Creche, 2023).

Nesta fase, a vinculação da criança à creche é primordial, pelo que se torna fundamental desenvolver estratégias educativas que concorram para o prolongamento e continuidade dos cuidados, bem como para o reconhecimento de um adulto de confiança. No seguimento da Teoria Psicossocial de Erikson, quando os cuidadores são responsáveis, atenciosos e carinhosos, proporcionando um ambiente securizante, o bebé desenvolve sentimentos de confiança (Schultz, 2006).

No seguimento do PEI, também o PPS incorpora a Abordagem de HighScope (PPS de Creche, 2023).

O PPS (2023) denomina-se “Aprender a brincar, brincar a aprender”. Este projeto pretende proporcionar aos bebés momentos de brincadeira e de exploração de animais domésticos e da quinta, tendo por base as seguintes experiências-chave:

-Sentido Próprio: afirma-se (diz não); bebe por um copo; chama a atenção para a necessidade de mudar a fralda; colabora na lavagem das mãos; controla os esfíncteres durante a sesta; controlo os esfíncteres durante o dia; demonstra interesse em realizar determinadas tarefas sozinha; demonstra interesse pelas atividades através da observação ou participação; descalça os sapatos; explora com interesse o meio que o rodeia; exprime uma escolha ou intenção; identifica e nomeia algumas partes do seu corpo; leva a comida à boca utilizando a colher; permanece sentado durante as refeições; responde com gestos ou sons vocais quando dizem o seu nome; tenta resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar; utiliza diferentes materiais/brinquedos da sala (PPS de Creche, 2023, pp.25-26).

- Relações Sociais: aceita a separação temporal dos pais à chegada à creche; compreende as regras da sala; comunica com pares e adultos; estabelece relações positivas com os adultos e com os pares; exprime diferentes emoções; identifica os

colegas da sala e os adultos de referência; identifica e nomeia os membros da família com quem vive; inicia brincadeiras bilaterais (dar e tirar com o adulto); inicia o contacto com adultos não familiares; leva um objeto e/ou mostra afeto a outra criança; observa e experimenta/imita as ações de outra criança; procura a companhia de outra criança e brinca lado a lado; procura o adulto para comunicar necessidades ou desejos; procura o contacto físico e aconchego junto de um adulto da sua sala; reconhece diferentes emoções (rir/chorar); revela um adequado grau de atenção; uso o contacto físico para exprimir uma emoção (PPS de Creche, 2023, pp.26-27).

- Representação criativa: desloca-se de diferentes formas imitando alguns animais; desmonta/monta construções; explora as próprias mãos; explora diferentes materiais; explora diferentes texturas; explora materiais do jogo simbólico (fantoques, roupas, adereços (faz garatujas); imita gestos, sons e expressões faciais; mostra prazer em contactar com diferentes formas de expressão plástica; nomeia um objeto que está a desejar ou a construir; participa em atividades de jogo simbólico; usa um ou mais objetos para fingir ser outra pessoa, animal, personagem de história (PPS de Creche, 2023, pp.27-28).

- Movimento e música: acelera progressivamente o passo (correr); acompanha canções/lengalengas parte delas; anda sem apoio; anda sem apoio enquanto empurra/transporta um objeto; atira uma bola; controla paragens e mudanças de direção; dança ao som da música; esvazia e enche recipientes; explora diferentes instrumentos rítmicos; identifica sons (natureza, vida quotidiana); impulsiona-se num brinquedo com rodas; levanta-se do chão sem ajuda; mima canções; mostra interesse em escutar canções; movimenta-se ao som da música (balançar); sobe escadas com

apoio; sobe escadas de gatas; usa objetos pequenos que requerem coordenação fina (PPS de Creche, 2023, p.28).

- Comunicação e linguagem: age um pedido mediante um pedido ou afirmação; aponta ou identifica uma pessoa/animal num livro; aprecia histórias, rimas e lengalengas; canta ou participa numa história, rima ou lengalenga; compreende questões e indicações simples; comunica de forma verbal ou não-verbal espontaneamente com adultos e/ou pares; explora livros e imagens; explora sensorialmente um livro; mantem um intercambio verbal com outra pessoa, tomando dois ou mais turnos (mantem uma conversa); olha à volta quando o seu nome é pronunciado; participa num jogo de palavras; pede para ouvir uma história, rima ou lengalenga; repete palavras que são verbalizadas pelo adulto; sabe escutar; usa balbucios para participar numa troca (próxima a uma conversa com os pares ou adultos); usa ou duas ou mais palavras para comunicar; usa uma expressão ou frase para se referir num livro; usa uma única palavra para se referir a uma pessoa, objeto, animal, ação...; utiliza o seu nome para se referir a si mesmo; utiliza palavras com significado; utiliza vocabulário novo no dia-a-dia (PPS de Creche, 2023, pp.29-30).

- Exploração e lógica: agrupa objetos semelhantes; antecipa um acontecimento imediato (ex. por a babete para comer a papa); arruma os brinquedos nas respetivas caixas (seriação); empilha objetos de diferentes tamanhos; executa puzzles 6 peças; faz associações de imagens/barras; move um objeto para ter acesso a outro; repete uma ação para fazer com que algo aconteça de novo (relação causa-efeito); segue um objeto com o olhar; tem noção da permanência do objeto; utiliza um objeto como ferramenta para contemplar uma tarefa (PPS de Creche, 2023, p.30).

- Noção precoce de quantidade e de número, espaço e tempo: desmonta coisas e junta-as de novo; enche e esvazia, põe dentro e tira para fora; experimenta a correspondência “um para um”; explora e repara na localização de objetos e pessoas; repete uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito (PPS de Creche, 2023, pp.30-31).

Para a implementação deste PPS, em termos de recursos humanos estão adstritas uma educadora e uma assistente técnica de educação.

2.1.2.2. ORGANIZAÇÃO ESPÁCIO-MATERIAL

A sala de atividade está dividida em áreas de atividades bem definidas, ainda que flexíveis: área da biblioteca; área do faz-de-conta (casinha); área dos jogos/construções; área da plástica.

Na área da biblioteca, existe um tapete macio e almofadas, para que as crianças possam permanecer confortavelmente sentadas. Os livros, que são adequados à faixa etária, estão colocados dentro de um cesto. Nesta área podemos trabalhar várias experiências-chave incidindo sobre as competências da comunicação e linguagem.

Na área do faz-de-conta, existem duas subáreas, uma referente à cozinha e outra referente ao quarto. A primeira é composta por fogão, armário para guardar os utensílios, uma mesa, cadeiras, um carinho de compras e vários alimentos de faz-de-conta. A segunda é composta por uma cama, bonecos, lençóis e acessórios. Em termos de experiência-chave, a representação criativa e as relações sociais serão aquelas que predominam.

Na área dos jogos, os materiais estão seriados de acordo com as suas características: bolas, legos, animais, pista de comboios, carros e puzzles. A exploração e lógica, a noção precoce de quantidade e de número, espaço e tempo e relações sociais são as experiências-chave mais presentes.

Na área da plástica, existe uma mesa e cadeiras. Os materiais não estão acessíveis, tendo que ser disponibilizados pela equipa de sala. A experiência-chave mais trabalhada é a representação criativa.

2.1.2.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO GRUPO

Na sala de um ano, existe uma rotina diária estruturada, como suporte à gestão do tempo. No entanto, é flexível, respeitando os tempos e necessidades de cada criança.

Dentro dessa rotina, a dimensão do grupo é definida em função da intencionalidade educativa subjacente aos objetivos e às competências a alcançar, já que as interações entre pares são um fator positivo no processo de aprendizagem das crianças.

O momento do acolhimento e das refeições (lanche e almoço) desenvolvem-se em grande grupo, trabalhando competências de socialização. A autonomia e os gostos individuais são tidos em consideração, respeitando as características individuais de cada criança.

Tendo em consideração a importância dos momentos de cuidado de atenção pessoal, defendidos pela Pedagogia de Emmi Pikler, é necessário a presença de um adulto de confiança que realize as suas ações de forma tranquila. É através desta interação, de um para um, que a criança estabelece uma vinculação de confiança com o adulto.

Relativamente aos tempos de brincadeira livre, a criança decide como e com quem desenvolve os seus momentos de brincadeira, surgindo interações com os seus pares de forma espontânea, proporcionando aprendizagens referentes às experiências-chave das relações sociais estabelecidas por HighScope.

Nas propostas pedagógicas, a organização do grupo depende da intencionalidade e da organização do ambiente educativo, nomeadamente do número de adultos presentes no momento.

A instituição disponibiliza ainda a atividade musical, levada a cabo por um profissional externo, sendo a mesma realizada em grande grupo.

2.1.2.4. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo da sala de um ano é constituído por doze crianças, seis do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte e quatro meses.

Genericamente, as crianças estão inseridas em famílias estruturadas, com uma formação académica superior e com um nível socioeconómico elevado.

Ao longo da PES, verificou-se que a nível motor nem todas adquiriram as mesmas competências, ainda que tenham desenvolvido uma evolução favorável, pelo que se torna imprescindível adaptar o ambiente educativo às suas inseguranças e necessidades.

O grupo estava no estágio sensório-motor, tal como defende a Teoria de Piaget, assumindo comportamentos deliberados e intencionais.

Relativamente à linguagem, todas compreendem indicações simples e conseguem os seus desejos, seja através da comunicação verbal ou da comunicação não-verbal. Num processo evolutivo, esta comunicação foi sendo cada vez mais complexa, nomeadamente pela aquisição de competências da comunicação oral e da consciência linguística.

No que concerne aos seus interesses, estes estão direcionados para os momentos de exploração sensorial, do jogo social do “cu-cu”, da música, do movimento corporal, de brincadeiras do “faz-de-conta” e o reconhecimento e nomeação das cores, animais e objetos do mundo que as rodeia.

Tendo em consideração que as crianças desta faixa etária se encontram numa fase egocêntrica, como defende Piaget, surgem conflitos entre pares, sendo imprescindível uma atitude atenta por parte do adulto, chamando o bebé a fazer parte da resolução do problema.

Ao longo da PES, reconheceu-se a necessidade que as crianças têm em manter o contacto físico com o adulto de confiança, principalmente no momento de acolhimento e nos momentos de frustração.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. A INSTITUIÇÃO

A PES em EPE foi desenvolvida numa IPSS localizada num centro urbano, com respostas sociais de berçário, creche e EPE.

2.2.1.1. AS INSTALAÇÕES

A PES em educação EPE foi desenvolvida num complexo social, que disponibiliza centro de dia, auditório, sala de exposições, serviços administrativos, cozinha, creche e EPE.

Na entrada do edifício térreo, no qual se situam as respostas sociais de apoio à infância, com capacidade para quarenta crianças em creche e sessenta e dois em EPE, estão localizados os serviços administrativos e a porta de acesso às salas de atividade. Passando esta porta, encontra-se um corredor no qual estão as salas de creche (berçário, sala de um ano e sala de dois anos) e as salas de EPE (sala de três anos, sala de quatro anos e sala de cinco anos). Cada sala de atividades detém instalação sanitária adaptada ao uso por crianças. A partir do referido corredor, tem-se também acesso ao polivalente, à cozinha e ao restante complexo.

Adjacentemente ao edifício, existe um espaço exterior vasto, sendo que o mais utilizado é aquele que tem acesso a partir das salas de EPE e do refeitório. Há ainda a possibilidade de ser utilizado o parque público que confina com a instituição, que as crianças designam por Parque da Árvore da Montanha.

O refeitório é utilizado por todas as crianças independentemente da sua faixa etária, é composto por dez mesas, adaptadas às diferentes idades, cadeiras e cadeirinhas para os bebés.

As salas de atividades são, na sua generalidade, amplas e bem iluminadas em termos de luz natural. No que concerne à sala dos quatro anos, é igualmente ampla, tem o chão revestido a

tijoleira. Tem três armários para guardar o material e cabides com a identificação de cada criança.

2.2.1.2. O PROJETO EDUCATIVO

O PEI (2023) assenta em diversas pedagogias, tais como a Abordagem de HighScope e Elinor Goldschmied, coadjuvadas pelas OCEPE, defendendo a centralidade da criança no processo de aprendizagem e a importância de um trabalho contínuo de observação por parte do adulto.

O PEI (2023) estrutura-se nos seguintes vetores:

- Promoção da consciência da criança como membro da sociedade, através da participação em grupos sociais e culturais diversos, experienciando a pluralidade de contextos (PEI de EPE, 2023);
- Reconhecimento da importância do meio envolvente no processo de aprendizagem das crianças e no envolvimento da instituição na comunidade contextos (PEI de EPE, 2023);
- Fomentação de interações positivas, tranquilas, de qualidade e cooperação no ambiente educativo contextos (PEI de EPE, 2023);
- Educação para o respeito e tolerância para consigo e para com o outro contextos (PEI de EPE, 2023);
- Valorização do Brincar como motor do desenvolvimento da criança contextos (PEI de EPE, 2023).

Os vetores identificados são promotores de interações essenciais ao desenvolvimento das crianças, seja elas criança-criança, criança-adulto, criança-comunidade, ou ainda com as famílias e entre colaboradores. Na interação criança-comunidade, destacam-se as atividades que realizadas pelas crianças, mas direcionadas aos utentes do centro de dia.

2.2.2. O GRUPO

2.2.2.1. PROJETO PEDAGÓGICO DE SALA

O PPS tem em consideração uma perspectiva construtivista, a qual estabelece que a criança é ativa e está no centro do processo de aprendizagem. No entanto, dá-se relevância ao ambiente familiar e cultural no qual a criança está inserida e os impactos que estes têm no seu desenvolvimento (PPS de EPE, 2023).

Este processo de construção e co-construção refletem a importância de realizar uma aprendizagem colaborativa entre criança-criança e adulto-criança. De facto, é nestas interações que as crianças desenvolvem capacidades empáticas, tolerância, escuta e diversificação do conhecimento (PPS de EPE, 2023).

No seguimento do PEI, também o projeto pedagógico de sala incorpora a Abordagem de HighScope e ainda a Metodologia da Escola Moderna (PPS de EPE, 2023).

Os objetivos definidos para a sala dos quatro anos são:

- “Educação para a autonomia e responsabilidade” (PPS de EPE, 2023, p.10);
- “Desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade, talentos e aptidões mentais e físicas, no respeito pelo outro e pela diferença” (PPS de EPE, 2023, p.10);
- “Educação para a estética, ética e criatividade, considerando como sempre válida a opinião das crianças” (PPS de EPE, 2023, p.10);
- “Educação intelectual na compreensão, partilha e aceitação da diferença ética, sexual, moral, social” (PPS de EPE, 2023, p.10);
- “Educação para a igualdade, através da colaboração e integração de crianças” (PPS de EPE, 2023, p.10) com necessidades adicionais de suporte (NAS) (PPS de EPE, 2023);

- “Educação para a saúde com a compreensão e prática de bons hábitos de higiene e alimentares” (PPS de EPE, 2023, p.10).

Para a implementação deste PPS (2003), em termos de recursos humanos, estão adstritas uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

2.2.2.2. ORGANIZAÇÃO ESPÁCIO-MATERIAL

A sala é dividida por seis áreas de atividades: área do acolhimento, área da garagem, área da casinha, área da expressão plástica, área da biblioteca e a área dos jogos.

Na área do acolhimento, tal como diz o nome, é a área dedicada a este momento, estando presente, neste espaço, uma manta que define o local no qual as crianças se sentam.

A área da garagem é delimitada pelo tapete alusivo e pelo armário que contem as ferramentas. No entanto, neste espaço, estão também disponíveis outros materiais como os animais e os legos.

Na área da casinha está dividida em duas sub-áreas: a área do quarto e a área da cozinha. Na primeira, encontra-se a cama, a mesinha de cabeceira, o bengaleiro e o roupeiro. Na segunda, temos o frigorífico, o louceiro, a mesa, o fogão, o forno e cadeiras.

A área da expressão plástica é composta por um cavalete, mesa e cadeiras.

Na área da biblioteca, as crianças podem sentar-se numa manta ou num sofá e têm acesso aos livros que estão numa estante. Ao longo da PES e na sequência do projeto desenvolvido com as educadoras estagiárias, esta área contempla também o espaço de autorregulação, no qual está a casa da *Tranquilita* e os potes da calma.

Relativamente à Área dos jogos, estão presente mesa, cadeiras e jogos variados.

2.2.2.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO GRUPO

Na sala dos quatro anos, a rotina diária é estruturada e surge como suporte da gestão do tempo e como elemento orientador da intencionalidade educativa. No entanto, é flexível e têm em consideração os tempos, as necessidades de cada criança e a organização mais adequada do grupo.

O momento do acolhimento e das refeições (lanche e almoço) desenvolvem-se em grande grupo, trabalhando competências referentes à Área de Formação Pessoal e Social, tais como o reconhecimento das capacidades e gostos individuais de cada criança e as suas competências de socialização.

O momento de tranquilidade surge no decorrer do projeto *Tranquilita*, já que as crianças demonstravam uma grande agitação emocional e tal repercutia-se negativamente no ambiente educativo. Assim, as experiências pedagógicas são enriquecedoras tanto numa abordagem individual, como em grande grupo.

Os momentos de brincadeira livre beneficiam a interação entre crianças de diferentes faixas etárias, dando a liberdade de escolha de exploração individual, a pares ou em pequenos grupos.

Tal como em creche, nas experiências pedagógicas, a organização do grupo depende da intencionalidade e da organização do ambiente educativo, nomeadamente do número de adultos alocados ao grupo.

2.2.2.4. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

A sala dos quatro anos é constituída por vinte e uma crianças, sendo nove do género masculino e doze do género feminino. A maioria dos elementos do grupo já frequentou a sala dos três anos, sendo evidente uma relação mais próxima entre estas crianças, relativamente às três crianças que integraram o grupo no presente ano letivo, até porque duas delas não têm o português como língua materna.

Há um número significativo de as crianças cujos progenitores não coabitam. Em termos académicos, é reduzido o número de pais que têm formação superior.

Nas primeiras semanas, em contexto, foi perceptível a necessidade que cada criança demonstrou em afirmar-se. Segundo Piaget, esta faixa etária corresponde ao período pré-operacional sendo um estágio no qual o egocentrismo e imaginação são duas competências predominantes (Coll, 2004).

A nível do desenvolvimento social, o grupo demonstra a necessidade de trabalhar de forma persistente as competências referentes à Área de Formação Pessoal, o que deverá ser concretizado em articulação com a Área de Expressão e Comunicação, uma vez que as crianças demonstram diversas competências referentes ao domínio da Educação Física e ao domínio da Educação Artística.

No subdomínio das Artes Visuais, dos Jogos Dramáticos/Teatro, da Música e da Dança, o grupo demonstra um grande interesse pelos conteúdos desenvolvidos nos mesmos, sendo através destes subdomínios a melhor forma de aprimorar competências referentes às outras áreas referidas nas OCEPE.

No domínio da linguagem, o grupo dos quatro anos apresenta capacidades ao nível da comunicação oral, no entanto, ao que concerne às competências referentes ao domínio da Linguagem Oral e à Abordagem à Escrita, as crianças apresentam lacunas.

Relativamente ao domínio da Matemática, o grupo apresenta ainda algumas limitações no que diz respeito à classificação, já que demonstra alguma incompreensão relativamente à ordenação e à subordinação de hierarquia de classes.

Por fim, em termos das competências referentes à Área de Conhecimento do Mundo, as crianças demonstram pouca iniciativa na reflexão dos temas, havendo necessidade de estimular o seu pensamento crítico.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Na PES, a mestranda utilizou o Modelo de Whitehead. Este modelo reflete a Investigação-Ação (IA) como uma prática que impulsiona os professores e educadores a investigarem e

avaliarem o seu trabalho através da capacidade de observar-refletir-agir-avaliar-modificar (Coutinho et al., 2009).

Pretende-se que o profissional observe as suas ações/situações, identifique as que são passíveis de melhoria, ponderando possíveis soluções, executando-as e posteriormente avaliando a implementação das mesmas. Este processo conduzirá a uma ação pedagógica fundamentada. Para além disso, IA difere de outros tipos de investigação, uma vez o investigador é um agente interno, não apenas interessado na resolução prática do problema, mas também na mudança que lhe é adjacente. Assim, sendo caracteriza-se por ser uma prática interventiva, cíclica, crítica e autoavaliava que tem como principal objetivo promover mudanças sociais (Máximo, 2008).

Tendo como pressuposto o processo dinâmico da investigação, torna-se imprescindível valorizar a capacidade de diálogo e de partilha das práticas educativas, adotando uma postura aberta a novos pontos de vista (Coutinho et al., 2009).

Com base no pressuposto que a criança é o elemento central do processo de aprendizagem e considerando os princípios do Modelo de Whitehead, a mestranda adotou, ao longo da PES em EPE, a Metodologia de Trabalho de Projeto (Coutinho et al., 2009; Vasconcelos et al., 2011).

2.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma prática pedagógica centrada em problemas, através dos quais a criança aprende a lidar com a frustração de não ter respostas imediatas, tendo que desenvolver esforços para as encontrar. Baseada em cinco objetivos fundamentais, esta metodologia desenvolve competências ao nível das diversas áreas de conteúdo definidas na OCEPE: desenvolvimento intelectual; equilíbrio entre atividade e experiência; aproximação das instituições educativas à vida real; desenvolvimento do sentido da comunicada e abordagem ao processo ensino-aprendizagem como um desafio (Vasconcelos et al., 2011).

Tal como desenvolvido na PES em EPE, a Metodologia de Trabalho de Projeto prevê quatro fases: Definição do Problema, Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, Execução e Divulgação/Avaliação (Vasconcelos et al., 2011).

Na primeira fase - Definição do Problema – baseia-se no interesse e na curiosidade do grupo, sendo a realização de mapas conceptuais o ponto de partida desta prática pedagógica (Vasconcelos et al., 2011).

Na segunda fase – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho – a criança adquire consciência de “o que fazer?”, “por onde começar?” e “como fazer?”. Em resposta às questões elencadas, planeiam-se as atividades, com a definição prévia dos objetivos gerais e específicos e respetiva hierarquização. A organização do grupo é levada a cabo de acordo com as tarefas de cada um (Vasconcelos et al., 2011).

Na terceira fase – Execução – inicia-se a pesquisa, através de uma panóplia de experiências e explorações, com o objetivo de encontrar resposta ao problema definido na fase um (Vasconcelos et al., 2011).

Na quarta fase – Divulgação/Avaliação – caracteriza-se pela comunicação aos outros do conhecimento construído (Vasconcelos et al., 2011).

Foi esta a metodologia aplicada, no projeto a *Tranquilita*, em PES em EPE, como se detalhará no capítulo III.

De facto, ser Educadora de Infância é ser capaz de compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos indissociáveis na evolução da criança e que esta é sujeito e agente do seu processo educativo. A vinculação Adulto-Criança é chave do desenvolvimento humano, pelo que a importância de assumir uma postura empática, colocando-se ao seu nível, compreendendo as suas verdadeiras necessidades e competências, é fundamental. A IA demonstra que, apesar da importância dos pressupostos teóricos nos quais suportamos a nossa ação educativa, a flexibilidade perante o “Eu” de cada criança é o segredo para se ser uma boa profissional (Marrone, 2022; Silva et al., 2016).

2.5. DIMENSÃO ÉTICA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Nos diferentes temas anteriormente expostos, foi sendo abordada, de forma transversal, a importância que o adulto assume no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Assim, o educador de infância torna-se uma referência tanto para a criança, como para a sua família, como para a própria sociedade, pelo que a sua conduta não fica confinada à sala de atividades, nem tão pouco à instituição, mas extravasa para todos os contextos sociais (Bertram et al., 2015).

De facto, o educador de infância é uma única pessoa, com as suas diferentes dimensões, que devem ser suportadas coerentemente nos seus princípios de conduta, para que, as suas opções, ações e interações, independentemente do contexto, sejam consistentes (Bertram et al., 2015).

De acordo com a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), os quatro pilares que sustentam a dimensão ética do educador de infância são: competência, responsabilidade, integridade e respeito (Moita et al., 2011).

No que concerne à competência, o profissional deverá ser movido pelo saber, tanto teórico, como prático, e pela sua sistemática e contínua atualização, assegurando assim a qualidade da intencionalidade das suas práticas educativas (Moita et al., 2011).

Relativamente à responsabilidade, é solicitado que, perante a diversidade de vivências com as quais se depara, o educador de infância dê o seu melhor para a resolução de constrangimentos, agindo como elemento facilitador e construtor de pontes (Moita et al., 2011).

A ação do educador de infância, do ponto de vista pessoal, deve reger-se por um conjunto de princípios que o levem a ter uma conduta honesta, justa e coerente. No seguimento dessa coerência, esta será a conduta a assumir nos diferentes contextos da sua vida, nomeadamente no contexto profissional, revelando-se uma pessoa íntegra (Moita et al., 2011).

O documento publicado pela APEI analisa estes quatro pilares da dimensão ética à luz de cinco contextos que, por sua vez, envolvem compromissos:

- O compromisso com a criança: sendo a criança o elemento central do processo educativo, é imprescindível que seja assumido com a mesma um compromisso suportado no respeito, independentemente da sua raça, religião, estatuto, cultura, género ou incapacidades, e na promoção e capacitação dos seus direitos. A ação educativa deverá ser pautada por um esforço contínuo de melhoria e para que seja assertiva é essencial conhecer a criança nas suas diferentes dimensões, nomeadamente, quanto a diagnósticos e prognósticos existentes; quanto às suas próprias características, no respeito pela sua individualidade, sentimentos e potencialidades; quanto aos contextos familiares e sociais nos quais está inserida, já que são determinantes nas suas aprendizagens. A promoção de contextos interativos, não só dentro da instituição, mas também na comunidade são oportunidades de aprendizagem e socialização. O educador de infância deverá preservar a privacidade de cada criança, ao abrigo do sigilo profissional. Assegurando a sua dignidade, compete-lhe estar atento a possíveis situações de maus-tratos físicos e/ou psicológicos, denunciando-as às respetivas autoridades (Moita et al., 2011).

- O compromisso com a família: o educador deverá promover a interação com a família, respeitando e valorizando as suas competências, para que a criança sinta que esta também faz parte do processo educativo. Deverá manter o sigilo sobre as informações familiares, salvo em situações específicas. Deverá manter a família informada no que concerne ao processo educativo da criança, das suas rotinas e situações excecionais que ocorram. Deverá ter horários de atendimento, tanto individuais, como em grupo, para promover a aproximação e partilha desejadas. Jamais deverá utilizar as famílias para servir os seus próprios interesses (Moita et al., 2011).

- O compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora: o educador deverá respeitar os colegas e a entidade empregadora, desenvolvendo um espírito colaborativo e solidário, com partilha de informação e espírito de entreatajuda na resolução de problemas. Considerando que a criança é o elemento central do processo educativo, o educador de

infância deverá não compactuar ou deverá mesmo denunciar práticas incorretas ou ilegais, sejam elas levadas a cabo por colegas ou pela entidade empregadora (Moita et al., 2011).

- O compromisso com a comunidade: o educador de infância deverá respeitar a comunidade envolvente, nomeadamente em termos de tradições e costumes, promovendo um trabalho cooperativo com outras entidades educativas (Moita et al., 2011).

- O compromisso com a sociedade: o educador de infância deverá posicionar-se como cidadão ativo, responsável e coerente, mantendo-se informado no que concerne às políticas educativas, lutando por uma educação de qualidade, pela promoção de práticas de equidade social e pela valorização da profissão. O educador de infância deverá estar disponível para colaborar com a formação de futuros educadores (Moita et al., 2011).

Para ser capaz de assumir os compromissos acima referidos, o educador tem que, enquanto pessoa, olhar para si próprio, identificar o seu equilíbrio e áreas a desenvolver, para que o seu “eu” pessoal ressoe no seu “eu” profissional. Assim, o educador de infância deve ter claramente integrados os valores e conduta que o façam ser reconhecido como uma pessoa respeitada e de confiança, consciente que é uma referência dentro e fora da instituição. Deve cuidar do seu bem-estar físico e psicológico, respeitando os seus limites e dificuldades, desenvolvendo uma comunicação assertiva e sendo capaz de se afastar quando não estiverem reunidas as condições para desenvolver a profissão, na promoção do equilíbrio entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional. A formação contínua e o trabalho em equipa são duas vertentes essenciais para a qualidade da prática pedagógica (Bertram et al., 2015; Moita et al., 2011).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES

O presente capítulo retrata as ações educativas desenvolvidas pela mestranda em articulação com os referenciais teóricos que sustentaram as suas decisões pedagógicas. Os pressupostos teóricos abordados no capítulo I fundamentam e evidenciam a importância de trabalhar competências como a autorregulação e a empatia, favorecendo a interação entre adulto-criança e criança-criança. Assim, a capacidade individual de reconhecer, nomear e gerir emoções facilita a aquisição das competências referidas no Quadro Conceptual tal como defende Sala et al. (2020).

Ao longo da descrição e análise da sua prática educativa, a mestranda descreve as experiências pedagógicas realizadas e analisa as mesmas, refletindo sobre as aprendizagens adquiridas pelas crianças, evidenciando as estratégias e os recursos utilizados. Paralelamente, a estudante refere o seu próprio processo de aprendizagem profissionalizante, para o qual recorreu à Metodologia de IA, realizando as diversas ações de uma forma cíclica observar-refletir-agir-avaliar-modificar (Coutinho et al., 2009).

No sentido de desenvolver uma ação pedagógica de qualidade, a mestranda suportou a sua ação considerando a Escala de Empenhamento do Adulto que apresenta três componentes essenciais: sensibilidade, estimulação e autonomia. No ponto I.III.I foi desenvolvida a importância de cada uma destas componentes (Bertram & Pascal, 2009).

A educadora estagiária, através de uma atitude introspetiva, identifica a sensibilidade como competência que lhe é mais inata. O olhar atento e cuidado, que pretende compreender quais as necessidades que a criança demonstra, seja através da comunicação verbal ou da comunicação não-verbal, é o ponto de partida para um processo de vinculação positivo, o qual é fortalecido por uma aceitação incondicional, genuína e empática (Silva et al., 2016).

No que concerne à estimulação, a mestranda considera que realizou uma intervenção flexível e atenta, intervindo apenas quando necessário, indo ao encontro da ZDP das crianças, tal como refere Vigotsky (Yudina, 2007).

De acordo com a pedagogia de HighScope, o adulto deverá surgir como mediador nos momentos de conflitos criança-criança, já que são uma forma de expressão e aprendizagem, chamando a criança para ser parte integrante da resolução do problema. É frequente, nestes momentos, as crianças adotarem atitudes agressivas, os quais são reconhecidos, pela mestranda, como desafiantes, pelo que considera que a autonomia foi a vertente mais difícil em termos de concretização (Hohmann & Weikart, 2011).

Em termos de processos de aprendizagem na PES, a educadora estagiária, desenvolveu uma observação sistemática e fundamentada dos contextos, dos processos e dos resultados de aprendizagem. Neste sentido, planificou semanalmente as experiências pedagógicas, estabelecendo objetivos pedagógicos em estreita articulação com as necessidades e com os interesses das crianças. Relativamente à ação, desenvolveu diferentes estratégias no que concerne à organização do espaço, do tempo, dos materiais e do grupo. Em termos de interações com as crianças e com a equipa educativa, evidência relações pedagógicas de natureza colaborativa e de qualidade (Silva et al., 2016).

3.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE

As crianças entre os zero e os três anos frequentam a creche e ao iniciar a sua PES, a mestranda orientou a sua prática sob o ponto de vista da pedagogia de HighScope e Emmi Pikler, visto que as OCP se encontravam em processo de aprovação. Tal como referido anteriormente, em março de 2024, as mesmas são aprovadas e perante uma leitura minuciosa, a educadora estagiária reconhece que os fundamentos e os princípios defendidos no presente documento vão ao encontro das práticas educativas realizadas, nomeadamente no que concerne ao conceito de bem-estar global, isto é, incorporando a sua dimensão física e emocional (Marques et al., 2024).

Como já referido no capítulo II., a PES em creche foi realizada no grupo de crianças de um ano.

Nas duas primeiras semanas destinadas à observação, a mestranda verificou alguma disparidade nas reações das crianças com a sua chegada e a do seu par pedagógico. Tendo em consideração o primeiro estágio defendido pela teoria psicossocial de Erikson, é

imprescindível o bebê passar por este processo de avanço e recuo entre confiança e desconfiança, no qual a educadora cooperante, enquanto adulto de confiança, assumiu um papel fundamental pelo feedback e confiança que transmitia nesta fase inicial (Papália & Feldman, 2013; Schultz, 2006).

Na sequência das interações estabelecidas com as crianças, na fase de observação, foram identificadas as suas necessidades e interesses. De salientar que, por diversas nos momentos de brincadeira livre, as crianças aproximavam-se do espelho existente na sala de atividades e observavam as suas características e reflexo dos movimentos que realizavam (Post & Hohmann, 2011).

Paralelamente, na UC de Matemática na Educação de Infância, foi proposto à mestranda a realização de um projeto que tivesse em consideração as competências matemáticas referentes à faixa etária dos zero aos três anos. O projeto foi denominado *À descoberta de mim, de ti e da natureza*.

Conjugadas as duas dimensões anteriormente referidas, foram trabalhados, em termos do Domínio da Matemática, os conteúdos da Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Atendendo a que estávamos perante um grupo de creche e não de EPE, a realização do projeto incorporou a abordagem das OCEPE numa lógica de trabalho de pré-requisitos. Deste modo, *À descoberta de mim, de ti e da natureza* teve em consideração as Experiências-Chave de HighScope para bebês e crianças. A obra 'Cucu! Quem vês no espelho?' foi o recurso impulsionador deste projeto, abordando temas como os animais, o reflexo e as partes do corpo. Com o propósito de assegurar diversos momentos de aprendizagem que estimulassem a curiosidade, autonomia e as relações sociais das e entre as crianças da sala de um ano, foram realizadas planificações semanais e registos fotográficos/vídeos facilitadores da avaliação diária deste processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

3.1.1. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

No âmbito do projeto anteriormente referido, foram realizadas várias experiências pedagógicas, no entanto, no âmbito do presente relatório serão descritas e analisadas apenas

duas - *Muro das Cores* e *Caixinha de Luz* – uma vez que foram as que também tiveram mais enfoque na educação emocional.

MURO DAS CORES

No desenvolvimento do projeto *À descoberta de mim, de ti e da natureza*, foram trabalhadas as competências referentes ao reflexo, uma vez que foi uma das áreas de interesse previamente identificada, e às cores, como um conteúdo pedagógico a abordar de forma intencional.

O *Muro das Cores* foi um material previamente construído, de forma cuidada e minuciosa, constituído por uma grade em madeira e papel celofane de cor azul, de cor verde e de cor laranja. As extremidades da grade foram revestidas por cordão cor de pérola, garantindo uma construção esteticamente agradável e segura, assumindo as indicações que são facultadas para a EPE no Despacho Conjunto nº 258/97(1997), de 21 de agosto, em termos de resistência e segurança, já que a Portaria nº262/2011 (2011) de 31 de agosto, que regula as condições de instalação em creche, não faz referência às especificidades do material. Atendendo às características individuais das crianças, ao construir este recurso, a mestranda teve em consideração a força que T. costumava exercer nos objetos e a necessidade que a C.L. demonstrava em se segurar aos objetos. Estes dois fatores foram decisivos para a necessidade de estabilidade e resistência deste recurso pedagógico.



Figura 1- As crianças exploram as cores refletidas pelo *Muro das Cores*

Após o lanche da manhã, as crianças encontram, de forma inesperada, o *Muro das Cores*. Contrariamente à apreensão que normalmente demonstravam relativamente a algo novo, as

crianças aproximaram-se rapidamente do material e exploraram diferentes perspectivas, através do jogo de cores, na visualização de objetos e pessoas. Através da observação e de acordo com a Experiências-Chave de HighScope, a mestranda verificou que o grupo expressou iniciativa, foi capaz de estabelecer relação com os seus pares e com os adultos de referência presentes, expressou emoções de entusiasmo e observou coisas e pessoas sob diferentes perspectivas (Post & Hohmann, 2011).

De seguida, a educadora estagiária envolveu o grupo, através do diálogo e reflexão sobre o que estava a acontecer, apontando para o chão e mostrando que as cores do papel celofane estavam a ser refletidas no mesmo – “olha, o chão está cor de laranja!”, depois questiona “se eu colocar aqui o meu dedo será que ele vai ficar cor de laranja?”. As crianças permaneceram atentas ao movimento da mestranda e esperaram pela resposta. Ao aproximar o dedo, da zona do chão na qual a cor estava a ser refletida, este tornou-se cor de laranja. “Fiquei com o dedo cor de laranja!”. Interagindo com as crianças, apontou para o pé da M.C. e perguntou “Será que o pé da M.C. também fica cor de laranja?”. O grupo manteve-se expectante e quando a criança colocou o seu na zona em questão, verificou-se que, de facto, este também ficava cor de laranja. Expressando entusiasmo e iniciativa, as outras crianças também quiseram fazer a experiências, repetindo uma ação, para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa-efeito. Para além disso, a educadora estagiária, verbalizou as suas ações, descrevendo um atributo do objeto que estava a ser explorado, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação do dar e receber, bem como incentivando a criança na utilização da linguagem verbal (Post & Hohmann, 2011).

Recorrendo à utilização de fantoches explorados noutra proposta pedagógica, foi promovido o uso dos mesmos para que descobrissem que também os objetos mudavam de cor, tal como o seu corpo, associassem um fantoche a um dedo e interagissem uns com os outros. Este momento possibilitou o desenvolvimento da noção precoce de quantidade e de número, através da experimentação da correspondência de “um para um” (Post & Hohmann, 2011).

Aproximadamente ao fim de quarenta minutos, as crianças foram progressivamente dispersando e o material foi colocado entre a área da biblioteca e a área da casinha, facilitando a sua posterior exploração.

Ao longo da experiência pedagógica, em termos de Escala de Observação do Bem-estar e Envolvimento da Criança, o grupo situou-se num nível muito elevado de bem-estar, demonstrando abertura relativamente ao ambiente, vivacidade e energia, sendo espontâneo e expressivo. No que concerne ao envolvimento, o grupo revelou-se entusiasmado, ficou absorvido pela atividade, tendo utilizado as suas capacidades mentais e imaginativas, pelo que se considera que atingiu um nível elevado de envolvimento (Laevers et al., 2005).

Relativamente às aprendizagens profissionalizantes da mestranda, esta experiência pedagógica foi crucial na compreensão das características necessárias a ter em consideração na construção de materiais pedagógicos seguros, resistentes, estimulantes e esteticamente agradáveis. Para além disso, relativamente à estimulação, a educadora estagiária vivenciou a importância de levar a cabo uma intervenção assertiva, respeitando o tempo da criança numa fase de exploração inicial, mas posicionando-se enquanto andaime, assumindo facilitador e orientador no processo de aprendizagem das crianças.

CAIXINHA DE LUZ

Na observação dos momentos de brincadeira livre no exterior, percebeu-se o interesse que as crianças tinham na exploração de alguns elementos naturais como a terra e a água. De acordo com Piaget, os bebés constroem as suas estruturas mentais através da exploração sensorial do mundo que as rodeia. Também de acordo com a abordagem de HighScope, os “bebés e crianças até aos três anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2011, p.22), assim sendo, cabe ao educador proporcionar às crianças um ambiente educativo favorável e aberto a estes momentos de descoberta. Indo ao encontro destas perspetivas, planificou-se a experiência pedagógica - a *Caixinha de Luz* - permitindo a exploração livre de dois elementos naturais: a terra e a areia (Post & Hohmann, 2011).

A *Caixinha de Luz* é um material didático que utilizou, na sua construção, caixa de plástico transparente de tamanho médio, papel de alumínio, cola quente, leds e papel vegetal. Forrou-se o interior da caixa, com exceção da tampa, com papel de alumínio. Colaram-se as leds, com cola quente, no interior da caixa, na zona forrada com papel de alumínio. A tampa da caixa foi

forrada, na parte interior, com papel vegetal. Ao fechar a caixa e ligar as leds, a luz era refletida do papel de alumínio para o exterior.

A proposta foi realizada na sala de atividades e foram utilizadas duas caixas, uma com led verde e outra com led branca. As *Caixinhas de Luz* foram colocadas na sala, após os cuidados de atenção pessoal realizados a meio da manhã, com as leds apagadas. Atendendo a que compete ao adulto criar um ambiente seguro, que a ausência de luz é frequentemente um fator que suscita medo e que havia crianças que tinham dificuldades interagir com objetos desconhecidos, as luzes na sala só foram apagadas após o primeiro contacto com o material. Com o intuito de proporcionar a exploração de objetos com as mãos, de explorar e perceberem em como as coisas podem ser iguais ou diferentes, colocou-se em cima de uma caixa (com led branca), terra, e da outra caixa (com led verde), areia (Post & Hohmann, 2011).



Figura 2- As crianças exploram a textura da terra através do jogo de sombras proporcionado pela *Caixinha de Luz*

Apagaram-se as luzes da sala, respeitando o tempo e o espaço das crianças na sua exploração livre. Os adultos presentes desempenharam um papel de mediador no processo de aprendizagem. Na exploração, as crianças foram deitando a terra e a areia para o chão, pelo que de seguida voltam a pedir mais material, desenvolvendo a noção precoce de quantidade e de número, ao experimentar “mais” (Post & Hohmann, 2011).

As crianças J., M.C. e T. demonstraram interesse em transportar a areia e a terra do saco no qual estavam guardados para a tampa da respetiva caixa, desenvolvendo experiência-chave ao nível da exploração dos objetos - capacidade de encher e esvaziar, por dentro e tirar para

fora. A criança C.L. ficou atenta ao rosto dos seus pares, reconhecendo que as suas caras estavam da cor da luz emitida pela caixa, vivenciando a experiência-chave referente ao espaço - como observar pessoas e coisas sob várias perspectivas (Post & Hohmann, 2011).

No que concerne ao nível de bem-estar e envolvimento, a maior parte das crianças encontravam-se num nível elevado, estando focados e entusiasmados, a maior parte do tempo. Já as crianças C.A. e M.L. apresentaram uma postura e falta de vontade em explorar os elementos naturais, encontrando-se no nível baixo de bem-estar, e, conseqüentemente, não se envolveram na aprendizagem (Laevers et al., 2005).

A *Caixinha de Luz* teve uma duração aproximada de quarenta minutos, uma vez que progressivamente as crianças foram deixando de manifestar interesse pela mesma.

Considerando a proposta pedagógica desenvolvida, a mestranda, em conjunto com a sua supervisora, educadora cooperante e par pedagógico, refletiu sobre a importância dos pequenos grupos no processo de aprendizagem da criança. Durante a experiência, justificada pela fase de egocentrismo na qual se encontram, surgiram alguns conflitos entre pares, devido à dificuldade que os bebés apresentam em compreender os sentimentos e as necessidades dos outros. Para além desta falta de empatia, o facto de, no geral, o grupo da sala de um ano demonstrar iniciativa e interesse em realizar esta exploração e a organização do grupo ser direccionada ao grande grupo, transformou esta experiência pedagógica num momento mais turbulento do que o necessário, pelo que se torna ideal a organização em pequenos grupos (Post & Hohmann, 2011).

Ainda referente às aprendizagens profissionalizantes da educadora estagiária na *Caixinha de Luz*, é crucial realçar a presença de uma equipa educativa colaborativa que possibilite a realização de experiências pedagógicas que, por vezes, requerem uma maior necessidade de manutenção da limpeza da sala de atividades.

3.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As crianças entre os três e os seis anos frequentam a EPE, deste modo o educador, cujo perfil específico se encontra definido no anexo 1, do DL nº 241/2001(2001) de 30 de agosto, orienta a sua prática através das OCEPE, identificando as diferentes dimensões que influenciam o processo de aprendizagem das crianças (DL nº 241/2001,2001).

A organização do ambiente educativo, considerando todas as dimensões pedagógicas (grupo, tempo, espaço, materiais, interações e projetos) refletem as crenças e os valores de um educador, bem como a sua capacidade de questionar ações, no sentido de a partir deste questionamento melhorar e fundamentar decisões sobre o desenvolvimento do currículo (Silva et al., 2016).

3.2.1. TRABALHO DE PROJETO- *TRANQUILITA*

No decorrer da observação e diálogo com as crianças, com a educadora cooperante e com o par pedagógico, identificou-se como principal necessidade a aprendizagem ao nível da gestão de emoções, já que a agressividade era a atitude frequentemente utilizada nas interações criança-criança. O processo de reconhecimento das próprias emoções e o trabalho de autorregulação eram fundamentais para que se desenvolvesse um ambiente de tranquilidade e empatia nas interações, motores do processo de aprendizagem. Recordando o referido no subcapítulo 1.4. – Educação Emocional- “A educação social e emocional promove saúde mental dos alunos, desempenho académico e empregabilidade ao longo do tempo” (Sala et al, 2020, p. 12).

- A APRESENTAÇÃO DA *TRAQUILITA*

A *Tranquilita* é uma almofada vermelha, com o formato de um coração, com dois braços, na qual foram bordados dois olhos e uma boca a sorrir. Sendo um objeto inanimado, coube à educadora estagiária e ao seu par pedagógico personificarem a *Tranquilita*, desenvolvendo as suas interações com as crianças.



Figura 3- A *Tranquilita*

No momento de acolhimento, a *Tranquilita* surgiu como um novo elemento do grupo, perante o qual as crianças mostraram entusiasmo, satisfação e motivação, revelando diversos indicadores no que diz respeito ao grau muito elevado na Escala de Observação de Bem-Estar e Envolvimento da criança (Leavers, 2005). A *Tranquilita* “perguntou” a todas as crianças como se sentiam. A educadora cooperante abordou a seguinte questão: “Para vocês o que significa a palavra *Tranquilita*?”, à qual não houve qualquer resposta por parte das crianças, pelo que se reformulou a questão para “*Tranquilita*: conhecem alguma palavra parecida?”, as crianças mantiveram-se em silêncio, o que revelou estarem pouco aptas a desenvolverem uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que as rodeia. Perante a falta de iniciativa das crianças, relembramos algumas situações nas quais poderiam ter escutado a palavra tranquilo e/ou tranquilidade, e qual o significado que atribuíam às mesmas. Desenvolve-se um momento de diálogo, no qual se verificou uma grande discrepância nas definições obtidas.

Ficar tranquilo é...“ter uma alimentação saudável”(M.A.), “ioga” (A.), “estar sossegadinho, relaxar”(P.), “estar no sofá descansado a comer pipocas”(B.), “acalmar”(T.), “comer”(S.A.), “estar com o telemóvel no sofá”(I.V.), “estar a ver vídeos no telemóvel”(S.).

Considerando a importância do meio envolvente no processo de aprendizagem das crianças, defendido por Vigotsky, a equipa pedagógica reconheceu a importância de envolver as famílias no projeto. Para tal propôs-se às crianças a realização de um Trabalho Para Crescer (T.P.C.), a levar a cabo com as famílias, e que consistia em efetuarem uma pesquisa para saberem “o que podemos fazer para ficarmos tranquilos?”. O grupo aceitou a proposta com muito entusiasmo, demonstrando envolvimento, o que despoletou a fase I da Metodologia de

Trabalho de Projeto, designada por Definição do Problema, como defende Vasconcelos (2011).

- MOMENTO DA TRANQUILIDADE

No âmbito do projeto, revelou-se necessário criar um momento que se denominou – Momento da Tranquilidade.

Tendo em consideração a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança, a mestranda identificou algumas disparidades nos níveis de envolvimento das crianças, no momento de acolhimento e de brincadeira livre.

Refletindo sobre o momento de acolhimento verificou-se que as crianças A., I., L.O., M., M.Y., T.I., V. e V.I. participavam ocasionalmente demonstrando pouco interesse e concentração perante os temas abordados. Em contrapartida, as crianças B., C., I.V., L., M.L., M.A., M.T., P.A., P., S., S.A. e T. expressavam as suas capacidades cognitivas espontaneamente e por iniciativa própria, revelando maiores competências ao nível da Área de formação Pessoal e Social. Atendendo às Experiências-Chave de HighScope, concretamente no que concerne ao ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros, o grupo revelava pouca empatia. As crianças manifestavam interesse em participar no momento de diálogo apenas quando era a sua vez, tendo dificuldade em respeitar a vez do outro, e mostrando desinteresse quando o outro estava a intervir (Bertram & Pascal, 2009; Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al., 2016).

Na observação das brincadeiras livres, as crianças demonstravam dificuldade em lidar com conflitos interpessoais, recorrendo à agressividade física, nomeadamente pela dificuldade que tinham em identificar e verbalizar as suas emoções (Hohmann & Weikart, 2011).

O tempo educativo é uma dimensão pedagógica que integra a organização do ambiente, o qual deve apresentar uma distribuição estruturada, mas flexível. Tal como defende Silva et al. (2016), o tempo é da criança e desta forma a sua participação na organização do tempo é importante, promovendo diversas oportunidades pedagógicas.

Para levar a cabo um momento de trabalho emocional, decidiu-se, em conjunto com o grupo, criar o Momento da Tranquilidade, que teve lugar a seguir ao momento de acolhimento, iniciando assim a fase II da Metodologia de Trabalho de Projeto: Planificação e Desenvolvimento do Trabalho (Vasconcelos, 2011).

No Momento da Tranquilidade, para alcançar o objetivo definido e como forma de expressão das suas emoções, recorreu-se à utilização das seguintes Experiências-Chave: descrever objetos, acontecimentos e relações; mover-se ao som da música; expressar criatividade através do movimento; paragem e começo de uma ação a um sinal dado; antecipação, lembrança e descrição de sequências de acontecimentos. Neste contexto, a díade, após refletir sobre e para a ação, definiu como intenção pedagógica a criação de um instrumento flexível e abrangente que ajudasse as crianças a identificar e nomear as suas emoções, fossem elas negativas ou positivas – *O Quadro das Emoções: como me sinto?*

As emoções que compuseram *O Quadro das Emoções* foram sugeridas pelas crianças: zangado, preocupado, triste, tranquilo, feliz. Devido ao carácter aberto deste instrumento, as emoções apresentadas poderiam ser alteradas, retiradas ou acrescentadas novas emoções, conforme as necessidades apresentadas pelo grupo.



Figura 4- *O Quadro das emoções: Como me sinto?*

Tendo-se tornado uma rotina diária, o recurso pedagógico promoveu a repetição das experiências, consideradas essenciais para processo de autoconhecimento, de autorregulação, de empatia para com os outros e para o desenvolvimento das habilidades sociais (Salavey & Sluyter, 1997).

De facto, de forma recorrente, as crianças observavam a escolha dos pares, questionando a mesma: “Sentes-te triste? Porquê?”, “Estás preocupado com o quê?”, “Estás feliz? Eu também estou feliz! Colocamos a fotografia na mesma emoção!”. Através destas interações criança-criança, o grupo demonstrou-se sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros, adquirindo competências referentes à Área de Formação Pessoal e social e à Competência Oral presente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita (Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al., 2016).

- O RECANTO TRANQUILO: ÁREA DA BIBLIOTECA

Na sequência da partilha dos trabalhos realizados com as famílias (T.P.C.), a criança M.A. apresentou o *Pote da Calma*. Este objeto era constituído por um frasco de vidro que continha água azulada, purpurinas e uma borboleta de plástico. O movimento da água, que conduzia ao movimento da borboleta e das purpurinas, suscitou muito interesse e entusiasmo no grupo. A criança L. demonstrou vontade em ter um pote idêntico, “porque quero ter uma borboleta muito linda como esta” (L.). Já a criança A. reconheceu que ficava tranquila ao observar o movimento no interior do pote. Como resultado desta partilha, a mestranda questionou o grupo – “Cada um de vocês gostava de ter o seu *Pote da Calma*?”, em sintonia todos respondem “Sim!”.

Assim, em pequenos grupos, foi disponibilizada a cada criança uma garrafa de plástico pequena, cola líquida com purpurinas, purpurinas e missangas de diversas cores. Com o objetivo de proporcionar um momento que desenvolvesse a capacidade individual de fazer escolhas e tomar decisões, a seleção dos materiais foi realizada unicamente pela criança e colocada no interior do frasco autonomamente pela mesma. Foi condicionado apenas o número de missangas a utilizar, contribuindo assim para a noção de número, através da sua contagem. Para guardar o objeto criado, cada criança pintou uma bolsa, trabalhando a capacidade de representação criativa. Ao longo desta proposta pedagógica, a supervisão da mestrande e o do seu par pedagógico foram cruciais, assegurando que o recipiente permanecesse selado, recorrendo ao uso da cola quente (Hohmann & Weikart, 2011).



Figura 5- Realização do *Pote da Calma*

Seguidamente, em grande grupo, surge um diálogo sobre o novo material construído, levando as estagiárias a questionar qual o local onde o querem guardar – “agora, que cada um tem o seu pote da calma, querem levar para casa ou deixar aqui na sala para vos ajudar a tranquilizar quando estiverem mais agitados?” – as respostas foram díspares, com algumas crianças a querer levar para casa para mostrarem aos pais e outras a preferirem utilizar este recurso na sala de atividades. Como mediadoras deste momento de diálogo, as mestrandas fizeram algumas perguntas reflexivas, que auxiliaram na decisão final tomada: os *Potes da Calma* ficaram na sala, mas as crianças que o pretenderam puderam mostrar aos pais no momento da entrega. Perante a decisão do grupo, havia que decidir a sua colocação na sala – “os *Potes da Calma* ficam na nossa sala, contudo qual o melhor sítio para os colocar?”. “Aqui na manta!” (I.V.), “na casinha”, (D.), na biblioteca (M.A.), responderam estas crianças, que se mostraram envolvidas na resolução do problema. Em conjunto, decidiram que o melhor lugar seria a biblioteca, uma vez que seria o melhor espaço para criar um *Recanto Tranquilo*. Na sequência desta decisão foi necessário reorganizar a disposição das áreas das atividades, transformando a Área da Biblioteca num lugar mais confortável e minimalista. De acordo com Goldschmied & Jackson (2003), uma das pedagogias abordadas no PEI, as crianças necessitam de um espaço no qual possam distanciar-se da agitação das atividades gerais e no qual se possam sentir seguras e tranquilas.

Inerente a estas alterações, verificou-se a necessidade de reorganizar os materiais presentes na sala, destruindo-os de uma forma facilitadora pela Áreas Pedagógicas. Na Área da Biblioteca, o sofá, as almofadas, a manta, o computador e a estante de livros permaneceram neste espaço, promovendo o conforto das crianças. A caixa de brinquedos foi retirada e o seu conteúdo foi distribuído pela Área da Casinha, Área dos Jogos e Área da Garagem, sendo que

estas áreas também sofreram algumas adaptações para que fosse criado um espaço mais amplo. Ao longo do diálogo estabelecido com o grupo, algumas crianças demonstraram consciência da necessidade destas alterações, para que a Área da Biblioteca se tornasse no *Recanto Tranquilo*.

Paralelamente, o grupo demonstrou interesse em encontrar um lugar, na sala, para a *Tranquilita*. Foi, então, construída uma casa para a *Tranquilita*. Esta experiência pedagógica foi realizada em pequeno grupo, constituído a partir da iniciativa demonstrada pelas próprias crianças. Para tal, as crianças A., B., L., M.A., M.T., P., S.A., T.I. e V.I. recorreram ao uso de diversos materiais tais como: cartão, tintas, tecidos, cola e caneta preta. Esta experiência pedagógica foi realizada no salão polivalente, num ambiente tranquilo e participativo. A concretização da casa da *Tranquilita* em pequeno grupo possibilitou maior proximidade por parte do adulto, atuando na ZDP das crianças. Ao longo dos diálogos que tiveram lugar, as mestrandas identificaram a capacidade imaginativa de cada criança. A criança B. queria construir um edifício com quatro andares, a criança M.A. gostava de acrescentar uma piscina, a criança M.T. exibia uma grande preocupação ao nível da estética. Após reflexão, a criança B. compreendeu que um edifício de quatro andares não era exequível, tendo o mesmo acontecido com a criança M.A. que compreendeu que a água da piscina iria amolecer o cartão (Hohmann & Weikart, 2011).

Na manta, já em grande grupo, foi lançada a questão “agora que temos um recanto tranquilo, já sabemos o que podemos fazer para ficarmos tranquilos?”. As respostas foram diversas, tendo-se concluído que, de facto, o grupo dos quatro anos, ainda não tinha, no seu todo, encontrado a resposta para esta questão. Assim, por parte das estagiárias, foi apresentada uma proposta – “e se nós experimentássemos e explorássemos as ideias que os outros meninos tiveram com a família?”. As crianças aderiram e iniciou-se a planificação, através de mapas conceptuais, das diversas Experiências Pedagógicas que poderiam surgir ao longo da PES em EPE.

3.2.2. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Ao longo da PES em EPE, foram realizadas diversas experiências pedagógicas, no entanto, foram selecionadas aquelas que mais contribuído para as aprendizagens profissionalizantes da mestranda: *A Tinta, Eu e Tu em Movimento*; *Divulgação do Projeto*.

A TINTA, EU E TU EM MOVIMENTO

No sentido de trabalhar a cooperação entre pares, o respeito pelo outro e pelas suas capacidades, foi desenvolvida a seguinte proposta pedagógica: *A Tinta, Eu e Tu em Movimento*. O momento foi realizado em pequenos grupos, no exterior da instituição. As crianças teriam que segurar uma parte de um grande lençol branco, garantindo que nenhuma ponta do mesmo ficava solta. Esta experiência foi dividida em três partes, aumentando gradualmente os níveis de concentração, reação e cooperação de cada criança.

Inicialmente, as crianças movimentaram o pano conforme o som escutado, identificando e representado o seu ritmo no lençol. Neste momento, alguns elementos do grupo demonstraram dificuldade em controlar a agitação que sentiam e o movimento que exerciam era mais agressivo e rápido do que o som escutado. Desta forma, as crianças compreendem a necessidade de desenvolver um momento de brincadeira cooperativa (Hohmann & Weikart, 2011).

Na segunda fase desta proposta pedagógica, surgiu uma bola de ténis, elevando o grau de concentração das crianças que, com o objetivo de não deixar cair o objeto, teriam que comunicar e encontrar uma estratégia para levar a cabo o seu objetivo, visto que este segundo momento manteria as regras estipuladas no primeiro momento da experiência. O primeiro grupo procurou encontrar uma solução para o problema, expressando ideias e frases de incentivo. I.V. explorou a possibilidade de aproximarem o tecido à relva, colocando a hipótese de, quanto mais próximo do solo o pano estivesse, menos provável seria a bola cair. Ao reconhecer que esta posição não concretizaria o objetivo, M.A., manteve-se de pé e levantou os braços, C. compreendeu que se esta postura fosse adotada por todos os elementos do grupo, iriam criar no meio do lençol, um fosso que dificultava a saída da bola- “Olhem façam todos assim!” (C.) incentivou a criança, imitando o seu par. Neste trabalho colaborativo, as crianças ficaram absorvidas pela atividade e perceberam cada movimento da bola,

demonstrando um nível de envolvimento muito elevado, dinamizando uma estratégia que garantisse a concretização do objetivo- “Vamos equipa” (C.). Em contrapartida, o segundo grupo revelou mais dificuldade em elaborar uma técnica que garantisse o movimento do lençol ao ritmo da música, mantendo a bola em cima do lençol. Através da observação e como elemento mediador deste processo de aprendizagem, a educadora estagiária identificou que o grupo se encontrava num nível moderado de envolvimento, sendo notória a falta de concentração e dedicação das crianças. Além disso, a inexistência de diálogos entre os pares tornou-se um fator prejudicial para a construção de uma relação de cooperação entre todos, tal como estabelecido em LifeComp: o Quadro Europeu para Competências Essenciais – pessoais, Sociais e de Aprendizagem, a comunicação é uma capacidade fundamental na vida social, tornando-se numa competência crucial na construção de relações colaborativas e empáticas (Laevers, 2005; Hohmann & Weikart, 2011; Sala et al., 20220).

Na terceira fase da experiência pedagógica, a mestranda inseriu as tintas no centro do tecido e à medida que a bola rolava pelo lençol e tocava na tinta, traçava o seu movimento no mesmo, tal como é possível visualizar na figura 6. Como causa-efeito desta ação, surgiu uma pintura abstrata constituída pelas diferentes cores utilizadas ao longo desta atividade. Relativamente às Experiências-Chave de HighScope, as crianças sentiram e expressaram um compasso constante; exploraram e identificaram sons; pararam e começaram a sua ação perante um sinal dado; anteciparam, lembraram e descreveram a sequência dos acontecimentos, reconhecendo que a bola cairia no chão, se os seus movimentos não garantissem a sua permanência em cima do tecido (Hohmann & Weikart, 2011).



Figura 6- Realização do momento *A tinta, eu e tu em movimento*

Por fim e tendo em consideração a pintura realizada, em uníssono as crianças e o adulto de referência deram o momento por terminado e com o intuito de identificar a presença de cada um nesta experiência, cada elemento do grupo escolheu uma cor, pintou a mão e deixou a sua impressão juntamente com o seu nome, no tecido. Assim, através desta marca, a mestrande pretendeu demonstrar às crianças a importância que cada uma representou na experiência pedagógica, sendo uma ideia transversal a todas as práticas realizada com o grupo.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), os momentos no exterior são uma mais valia no desenvolvimento da criança. No entanto, perante a realização da experiência pedagógica descrita, a mestrande compreendeu que devido aos comportamentos desafiantes desenvolvidos por algumas crianças, deveria no momento antecedente à saída, em grande grupo, reforçar as regras a ter em consideração no espaço exterior.

Ainda referente às aprendizagens profissionalizantes, juntamente com a equipa pedagógica, a mestrande refletiu na importância de realizar propostas pedagógicas em pequeno grupo. Devido às características individuais de cada criança, a organização do grupo torna-se um fator decisivo no seu processo de aprendizagem e desta forma o adulto de referência consegue acompanhar as experiências e as explorações de cada criança. Em contrapartida e segundo a pedagogia de HighScope, o tempo em grande grupo traz às crianças “um reportório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2011, p.409) que contribuem positivamente na consciência que ganha de si como aprendiz e da sua capacidade de conviver em democracia. Ao reconhecer-se parte integrante de um grupo, sente-se, por consequência, escutada e compreendida. Assim, ao longo da sua prática, a mestrande identificou a importância do trabalho em grande grupo, nos momentos de acolhimento e de diálogo, sendo também momentos mediadores da realização do Trabalho de Projeto- *Tranquilita* (Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al., 2016).

DIVULGAÇÃO DO PROJETO: UMA *TRANQUILITA* EM FAMÍLIA

De acordo com Vasconcelos et al. (2011), a quarta fase da Metodologia de Trabalho de Projeto caracteriza-se pela socialização do saber, comunicando aos outros os conhecimentos

construídos, devendo ser realizada uma exposição sistemática do trabalho efetuado ao longo do tempo. Perante todas as propostas e estratégias pedagógicas utilizadas ao longo da PES em EPE, a mestranda verificou que a *Tranquilita* tornou-se parte integrante da sala dos quatro anos.

Nos momentos de acolhimento, M., M.Y. e T. deslocavam-se até ao *Recanto Tranquilo* com o intuito de se autorregularem e passarem para um nível de bem-estar e envolvimento mais elevado, revelando capacidade que o indivíduo tem em reconhecer a necessidade de se autorregular (Bisquerra, 2003).

Nos momentos de brincadeira livre, C., I., L., L.O., M., M.L., P.A., M.A., M.T., M.Y., S., S.A., T., T.I. e V.I. integravam a *Traquilita*, contando-lhe histórias ou colocando-a como uma personagem da história que representavam. Assim, este elemento torna-se uma componente motivacional e, conseqüentemente, um fator impulsionador na interação entre criança-criança (Bisquerra, 2003).

Nos momentos de tristeza de um par, M., M.T. e P. utilizavam a *Tranquilita* para aconchegar e abraçar o outro. Tendo em consideração esta relação empática que estabeleciam com o seu par, as três crianças revelavam competências ao nível das habilidades socioemocionais e da consciência emocional (Bisquerra, 2003).

Este comportamento por parte das crianças refletiu o trabalho desenvolvido ao longo da PES, demonstrando as competências aprendidas pelas mesmas. A mestranda demonstrou a importância que a educação emocional tem no desenvolvimento saudável das crianças, indo ao encontro dos seus valores e das suas crenças, necessidades e motivações das mesmas. A *Tranquilita* surge como um recurso pedagógico e um elemento mediador na expressão e comunicação das diferentes emoções sentidas pelas crianças. Para além disso, através das interações educativas vinculadas com as crianças dos quatro anos, a educadora estagiária reconheceu o gosto que este grupo sentia em mostrar aos pais os trabalhos realizados na sala de atividades e de partilhar com os colegas as construções desenvolvidas em casa. Tendo em consideração este interesse das crianças e refletindo segundo a perspectiva de Silva et al. (2016) que defende que a criança é o elemento mediador da escola e da família, surgiu um

momento de diálogo em grande grupo, através do qual se refletiu sobre a divulgação do Trabalho de Projeto. (Sala et al., 2020).

-“Vocês gostavam de mostrar aos pais e às outras pessoas da instituição o que aprenderam com a *Tranquilita?*”, questão à qual as crianças responderam em harmonia- “Sim!”. Recorrendo ao uso do lápis e da folha branca, inicia-se o registo de ideias de cada criança. B., C., I.V., L., L.O., M.L., M.T., S.A. e T. demonstraram interesse em apresentar uma peça de teatro, representando o *Teatro à nossa maneira*, proposta pedagógica desenvolvida no âmbito do Projeto. Perante a escolha, as mestrandas interrogaram o grupo sobre a história que gostariam de contar e como gostariam de organizar o tempo que faltava para ensaiar a apresentação. Ao compreender o trabalho necessário, as crianças desistiram da ideia. M.A. surgiu com uma nova possibilidade- “Podíamos mostrar as danças que aprendemos com a *Tranquilita*”. No Momento da Tranquilidade, a *Tranquilita*, por vezes, trazia consigo músicas que promoviam a regulação das emoções de cada criança. O grupo dos quatro anos, em uníssono, aceitou a ideia do colega e no decorrer do momento de diálogo decidiu-se que a divulgação do Projeto seria dividida em três momentos: a apresentação das danças; a apresentação de um vídeo; a observação da exposição e a realização de uma *Tranquilita* em família.

A divulgação do Projeto realizou-se ao final da tarde, possibilitando a participação do maior número de pais possível. Enquanto esperavam a chegada das crianças, os pais foram partilhando algumas conversas que as crianças desenvolviam no seu ambiente familiar. A criança D., quando a mãe está mais agitada, diz-lhe tranquilamente “Calma, mãe, calma”, a criança A., M.T., T. e S.A. falavam diversas vezes da *Tranquilita* em casa e, um dia, num passeio no shopping, S.A. ao ver uma almofada com um formato de um coração e dois braços, apontou muito entusiasmada “Mãe, olha a *Tranquilita!*”. Já a criança A. que desenvolvia poucos momentos de conversa sobre a escola, em casa, contava à família as experiências pedagógicas vivenciadas com a *Tranquilita*. A criança L. quando estava nervosa realizava o exercício de respiração e autorregulação e afirmava “Cheirar a flor” à medida que inspirava e “Soprar uma vela” conforme ia expirando. Esta pequena partilha por parte das famílias demonstrou o desenvolvimento educativo emocional realizado ao longo da PES, refletindo-se nas práticas intrínsecas das crianças (Bisquerra, 2003).

Quando as condições estiveram reunidas, iniciou-se a Divulgação do Projeto. Através de um pequeno discurso introdutório, as mestrandas e a Educadora Cooperante sintetizaram as necessidades e os interesses das crianças que presidiram à concretização deste projeto. Os momentos de diálogo, as experiências pedagógicas, a vinculação estabelecida através da interação adulto-criança foram elementos fundamentais no desenvolvimento da *Tranquilita*. Assim, juntamente com o grupo, preparamos três momentos para as famílias.

Primeiramente, a realização das danças que contou com a presença de crianças que na sala de atividades se recusavam a participar no Momento da Tranquilidade. De seguida, a visualização de um pequeno vídeo que compilou a realização das diversas propostas pedagógicas, tal como é possível observar na figura 7.



Figura 7- Visualização do vídeo da Divulgação do Projeto

O último momento da Divulgação desenvolveu-se de uma forma diferente e contribuiu com a organização de todos. A observação da exposição e a realização da *Tranquilita* em família foram dois momentos realizados em uníssono, contudo em áreas do espaço diferentes. As famílias foram divididas em dois grupos, sendo que o grupo um primeiro realizou a *Tranquilita* e de seguida dirigiu-se para a zona da exposição. O grupo dois funcionou de forma inversa.

Para finalizar esta dinâmica, as crianças ofereceram um marcador às famílias, com o intuito de demonstrar o motivo pelo o qual, por vezes, levavam a roupa suja com tinta- “Desculpa levar a roupa suja para casa, mas prometo que me diverti!”. Segundo Hohmann e Weikart (2011), brincar é o trabalho das crianças e a exploração e criação de projetos faz parte do seu dia-a-dia, do seu crescimento e das suas aprendizagens, no qual, o adulto assume uma figura de andaime (Papália & Feldman, 2013).



Figura 8- Uma *Tranquilita* em família

Ao longo da realização do Projeto, a mestranda vivenciou a importância da vinculação na interação adulto-criança, indo ao encontro das suas crenças pedagógicas. Nomear, gerir e expressar emoções não é uma competência inata no indivíduo, sendo uma dificuldade fácil de identificar e de reconhecer no grupo da sala dos quatro anos através das atitudes de agressividade estabelecidas com os pares. Com o intuito de ultrapassar essas necessidades, ao longo da PES foi desenvolvido um trabalho cooperativo e colaborativo entre a equipa pedagógica da sala de atividades. Perante a construção do Quadro Conceptual descrito no documento LifeComp, a educação sofreu grandes alterações e a educação emocional adquire um maior valor. Assim, a construção de um ambiente educativo de qualidade pressupõe uma interação adulto-criança saudável e na qual, “as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças” (Silva et al., 2016). No entanto, a Teoria da Vinculação vai mais além e perspetiva a importância de a criança ter uma figura de vinculação como alguém que satisfaz as suas necessidades de apoio e de proteção. Através de uma constante reflexão, a mestranda concluiu que o facto de existir uma interação entre adulto e criança não se torna evidente a presença de um adulto de referência como figura de vinculação e os pressupostos éticos precavam essa possibilidade (Silva et al, 2016; Marrone, 2022).

A *Tranquilita* proporcionou diversas aprendizagens pedagógicas, não só às crianças, mas também à educadora estagiária enquanto futura profissional educativa. O respeito pelo tempo da criança assumiu-se como componente especialmente relevante neste processo de construção e co-construção. O processo de identificação e de comunicação das emoções levou o seu tempo e, apesar de a educação emocional ser um tema ainda embrionário nas orientações da Educação de Infância, foi imprescindível garantir um ambiente educativo

confortável e empático, no qual a criança se sentisse respeitada e escutada. Para além disso, a presença de um adulto comunicativo e transparente, possibilitou a construção de relações empáticas. A criança ao compreender que as emoções que sentia também podiam ser vivenciadas pelo seu adulto de referência e/ou pelos seus pares, ainda que por motivos e de formas distintas, fomentou o seu processo de aquisição de habilidades socioemocionais (Bisquerra, 2003).

REFLEXÃO FINAL

O processo de construção de conhecimento e de aprendizagens é um processo evolutivo, de cooperação e de colaboração. Considerando que o presente RE reflete o processo de formação da mestranda ao longo da PES, nos contextos de Educação em Creche e de EPE, torna-se imprescindível evidenciar as aprendizagens realizadas, as dificuldades e os constrangimentos vivenciados e referir eventuais potencialidades de desenvolvimento e/ou perspectivas de futuras aprendizagens.

Anteriormente à PES, a mestranda teve acesso aos processos que teria que desenvolver e à respectiva calendarização, identificando os momentos de supervisão subjacentes à sua formação. Este formato de avaliação prevê que a educadora estagiária seja capaz de desenvolver a sua prática considerando as três competências referidas na Escala de Empenhamento do Adulto: a autonomia, a estimulação e a sensibilidade. Com o intuito de consciencializar a estudante sobre as competências que deverão ser alvo de avaliação, no que diz respeito aos processos de aprendizagem profissional, o acesso à grelha de avaliação foi disponibilizado no início do estágio, estando dividida em quatro domínios: a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Estes conceitos são indissociáveis da prática, no entanto, as competências que lhe são inerentes são distintas e desta forma torna-se crucial saber identificá-las (Bertram & Pascal, 2009; Silva et al., 2016).

Ao iniciar o estágio, independente da valência em questão, a educadora estagiária contou com a presença de um par pedagógico e da Educadora Cooperante, com o objetivo de desenvolver competências a nível colaborativo e de cooperação. De acordo com Alarcão (2020) é através dos feedbacks que surgem dos diálogos, da responsabilidade mútua e da constante reflexão que este processo se torna co-constutivo e potenciador de aprendizagens. Através de reuniões regulares e de conversas informais que surgiram ao longo da PES, o contributo da Educadora Cooperante tornou-se uma mais-valia no processo de aprendizagem profissionalizante da mestranda, já que a sua perspectiva incorpora diversas práticas e experiências pedagógicas. Já a realização da PES com a presença de um par pedagógico possibilita que haja duas perspectivas sobre a mesma situação, fomentando a partilha e troca de ideias, enriquecendo o processo de aprendizagem profissionalizante. Para além disso, a

realização das planificações semanais facilitou a constante articulação das necessidades e dos interesses individuais das crianças com os objetivos pedagógicos delineados, pretendendo garantir intencionalidade educativa nas propostas pedagógicas desenvolvidas, tal como prevê o DL nº241/2001(2001) (Silva et al., 2016).

Ao longo do seu processo de formação na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em EPE, a estudante aprendeu diversas perspetivas, pedagogias e possíveis práticas educativas a desenvolver na sua PES. No entanto, ao iniciar o estágio na valência de Creche, a mestranda sentiu alguma discrepância entre os pressupostos teóricos estudados e a realidade de uma Educadora de Infância, pelo que as duas primeiras semanas da PES foram dirigidas à observação, à adaptação ao grupo e à instituição (Bertram & Pascal, 2009; Silva et al., 2016).

Em Creche, no decorrer das interações criança-criança, os conflitos entre pares surgiram devido à incapacidade que os bebés demonstravam em comunicar verbalmente as suas necessidades e as suas vontades. Nesta fase egocêntrica, o bebé apresenta dificuldade em desenvolver atitudes empáticas que promovam a resolução dos conflitos de uma forma mais tranquila e sem reações impulsivas e intuitivas. Nestes momentos, a mestranda, ao desempenhar um papel mediador, sentiu a necessidade de descrever verbalmente às crianças o ocorrido, consciencializando os elementos envolventes das suas ações. Para além disso, a gestão do colo foi uma dificuldade sentida pela mestranda, devido às competências inerentes à sensibilidade que o adulto deve ser capaz de atender. Por vezes, os bebés recorriam ao colo da mestranda como forma de fuga aos momentos de brincadeira com os pares, não sendo benéfico para a criança evitar este contacto. Em diversos momentos de reflexão, em conjunto com a Educadora Cooperante e o seu par pedagógico, a mestranda reconheceu a necessidade de mobilizar de uma forma mais adequada os quadros teóricos, facilitando a sua gestão e organização do e em grande grupo (Bertram & Pascal, 2009; Post & Hohmann, 2011; Silva et al., 2016).

Em contrapartida, perante a autoobservação e a autoavaliação da sua ação pedagógica na PES em creche, a educadora estagiária reconheceu a sua aptidão em desenvolver uma vinculação com algumas crianças, através de uma interação adulto-criança de qualidade, relacionando-se com as mesmas transmitindo a segurança afetiva necessária. Respeitar o tempo da criança

é uma ação crucial por parte do adulto. Porém, considerando que a PES em Creche foi realizada durante três meses, este foi um tempo escasso para algumas crianças assumirem a mestrandia como uma figura de vinculação. Esta competência intrínseca na ação da estudante refletiu-se na relação que estabeleceu com a criança L., por exemplo, que no Dia da Criança, ao sair do insuflável a mestrandia disse- “Vamos calçar os sapatos e depois vamos almoçar”. L. calçou-se e de seguida pegou nos sapatos da educadora estagiária e dirigiu-se à mesma e deu-lhe os sapatos. Através desta atitude, a mestrandia vivenciou o facto de a vinculação surgir como um elemento facilitador da construção de relações empáticas, mesmo que a criança se encontre na fase egocêntrica defendida por Piaget (Bisquerria, 2003; Marrone, 2022; Silva et al., 2016).

Por fim, como elemento de avaliação escrito, posterior à PES em Creche, foi proposto à estudante a realização de um Portefólio de aprendizagem profissional que refletisse o processo de formação da mesma. Neste contexto e como instrumento de formação e de avaliação, foi construído um Diário de Bordo que fomentou a capacidade de observação da educadora estagiária, tornando-a mais detalhada e profissional.

Como consequência das aprendizagens realizadas em Creche, a mestrandia reconheceu a importância do período de observação. Assim, as duas primeiras semanas de PES em EPE também foram focadas na observação, tendo sido, por isso, possível identificar a agitação emocional refletida nos comportamentos desafiantes das crianças, com uma constante necessidade de adaptação por parte do adulto, com o intuito de, através dos pressupostos éticos, encontrar a forma mais assertiva e empática de estabelecer os limites da convivência em sociedade e em democracia. Atendendo à resiliência necessária na interação com o grupo e pelo desenvolvimento do Projeto *Tranquilita*, a educadora estagiária vivenciou a importância da educação emocional na construção de relações empáticas que contribuam para a formação pessoal e social da criança. Através das suas habilidades socioemocionais, a criança estabelece interações respeitadas e éticas. A título de exemplo, a criança L. no início da PES reagia de forma agressiva, descontrolada e impulsiva, demonstrando um nível de inteligência emocional muito baixo. No entanto, perante as experiências pedagógicas desenvolvidas e as estratégias trabalhadas, L., num momento de frustração de um par, aproximou-se e, tornando-se o elemento mediador do processo de regulação emocional do

outro, manteve uma postura tranquila e empática, reproduzindo a ação da educadora estagiária nos seus próprios processos de descontrolo e de desregulação emocional. L. afirma “Cheirar uma flor” e inspira, “Apagar uma vela” e expira, ajudando o seu par a atingir novamente o estado de tranquilidade. Através desta atitude a criança L. demonstrou ter atingido competências ao nível da inteligência emocional (Bisquerria,2003; Hohmann & Weikart, 2011; Sala et al., 2020).

No fim de cada PES, a estudante preencheu uma grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na mesma, com o intuito de refletir e classificar as competências adquiridas, assinalando possíveis aspetos a melhorar, havendo posteriormente um momento de reflexão em conjunto com o seu par pedagógico, a Educadora Cooperante e a Professora Supervisora. Dividida em quatro domínios: observação, planificação, ação e reflexão, as diversas dimensões referidas vão ao encontro do DL nº241/2001 (2001) que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância.

No âmbito da observação, a educadora estagiária demonstrou, ao longo da PES em EPE, uma melhoria na sua capacidade de observação de cada criança, bem como dos pequenos grupos e do grande grupo. Esta observação tinha em vista a planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo, e dos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Para tal foram sendo efetuados registos, de uma forma sistemática e regular, das informações pertinentes, recorrendo ao uso da folha branca e da caneta, de fotografias, de vídeos e áudios, recolhendo as características dos contextos educativos, familiares e socioculturais nos quais as crianças estão inseridas e realizando de uma forma intrínseca e adequada a autoavaliação e a heteroavaliação sobre e com todos os atores do processo de aprendizagem profissionalizante.

No domínio da planificação, para além da importância de realizar planificações semanais que garantem a intencionalidade educativa das experiências pedagógicas desenvolvidas e articulação constante das necessidades e dos interesses individuais de cada criança, torna-se também crucial, a educadora estagiária ser capaz de adequar e desenvolver estratégias diversificadas a nível curricular. Atualmente, as OPC e as OCEPE determinam através das áreas de experiência e aprendizagem e das áreas de conteúdo, as competências que as crianças

entre os zero e os três anos e os três anos e os seis anos, respetivamente, devem aprender, sendo parte do papel do educador criar experiências pedagógicas promotoras destas mesmas aprendizagens e desta forma promover o desenvolvimento de uma educação holística (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Relativamente ao domínio da ação, a educadora estagiária revelou uma ação pedagógica flexível e atenta com as crianças e com a organização do tempo, do espaço e dos materiais. Tal como é possível averiguar ao longo do capítulo III, a relação adulto-criança e criança-criança apresentaram uma grande dimensão no processo de aprendizagem das crianças, sendo a capacidade individual de gerir emoções um fator decisivo para o bem-estar destas mesmas relações. Com o objetivo de criar um ambiente confortável, tranquilo, estimulante e respeitoso, a mestranda disponibilizou recursos pedagógicos diversificados e seguros, desempenhando também um papel mediador no processo de aprendizagem das crianças, tendo em consideração as três categorias da ação: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. No entanto, ao longo da PES, a mestranda identificou dificuldades em articular de forma intrínseca estas três categorias, compreendendo a importância do domínio da reflexão e da relevância que a mobilização dos referentes teóricos assumem no seu processo de aprendizagem profissionalizantes. Para além disso, ser educador de infância é estar em constante aprendizagem, atualizando o seu saber, assegurando assim a qualidade da intencionalidade das suas práticas educativas, tal como se prevê Moita et al. (2011) (Bertram & Pascal, 2015).

Em suma, o presente RE reflete as aprendizagens profissionalizantes da mestranda e o seu processo de formação subjacente ao processo de crescimento e de aprendizagem das crianças. No seu futuro profissional, tal como já experienciou ao longo da PES, a mestranda deixará um pouco de si nas crianças com as quais contactará e levará consigo um pouco delas, tornando-se melhor profissional e melhor pessoa, já que, de acordo com os princípios de ética, o “eu” pessoal e o “eu” profissional têm um vínculo indissolúvel. (Marrone, 2022).

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, S. (2020). *A supervisão no campo educativo*. (org.). UA Editora.

Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. & Whalley, M. (2015). EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers. Vol.1 (2), páginas 1-12. <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceiras*. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual:dgp.pdf>

Canavarro, M. C., Dias, P. & Lima, V. (2006). A avaliação da vinculação do adulto: uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R(AAS-R) na população portuguesa. *Psicologia*, Vol. XX(1), 155-186

Coll, C. & Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e educação*. 2ª edição. Arned.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultural*, vol. 8 (2), páginas 355- 379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

Fochi, P. S., Drechsler, C. F. B., Foesten, P. & Cavalheiro, C. (2017). A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. *Olh@res Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifep*. vol.5(1), páginas 35-49. <https://url.gratis/FX1kw>

Fochi, P. S. (2013). Pikler- Lóczy: A construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In J. Formosinho (org.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.182-194). Porto Editora.

- Formosinho, J. & Formosinho, J.(2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho (4ª Edição), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.26-60). Porto Editora.
- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013a). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. (org.). Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2019). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In Formosinho, J. & Pascal, C. *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação* (pp.3-25). Penso.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. (1ª edição). APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early childhood Education journal*, vol 29 (2), página 95-100.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Izagirre, H. E. (2013). Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol.2 (3), páginas 1-20. <http://hdl.handle.net/10810/11212>
- Laevers, H., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. V. & Amant, K. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument for care settings- manual. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research centre for Experiential Education – University of Leuven.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Formosinho (4ª Edição), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.110-138). Porto Editora.

- Lino, D. (2018). Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Formosinho (org.), *Modelos Pedagógicos para a educação em creche* (pp.94-111). Porto Editora.
- Marrone, M. (2022). A Teoria da Vinculação e alguns aspectos da sua Aplicação Clínica. Revista PsiRelacional: Perspetivas Relacionais em Psicanálise, vol.3, pp. 203-214.<https://revistapsirelacional.pt/wp-content/uploads/2022/11/mario-marrone-pt.pdf>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. ME/DGE
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- 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.
- Ortiz, M. J., Fuentes, M. J. & López, F. (1999). Desarrollo socioafetivo en la primera infância. In K. Palacios, A. Marchesi & C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación, I: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Papália, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Experience Human Development*. (12th Edition). The McGraw- Hill Companies.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bébes em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sala, A., Y., Garkov, V. & Cabrera, M.(2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*.Serviço de Publicações da União Europeia, Luxemburgo. <https://ec.europa.eu/jrc>

- Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Inteligência Emocional da criança: Aplicações na educação e no dia-a-dia*. 2ª Edição. Editora Campus Ltda.
- Schultz, S. D. (2006). Erik Erikson. In D. P. Schultz (org.), *Teorias da Personalidade* (pp. 203-228). Thomson.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. ME/DGE
- Steiner, C. & Perry, P. (2000). *Educação Emocional: Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções* (org.). Pergaminho,Lda.
- Vasconcelos, T., Loureiro, C., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Yudina, E., Zinchenko, V., Kravtsova, E., Bodrova, E, Leong, D., Rubtsov, V., Oers, B., Strandberg, L., Hakkarainen, P. & Vonta, T.(2007, Agosto). Infância na Europa organizada na decorrência do 17º Congresso Anual da Associação Europeia para a Investigação em Educação de Infância [Conference session]. Explorar as ideias de Vigotsky: Cruzar Fronteiras, Praga. APEI.

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Projeto Educativo da Instituição da Creche (2022/2025)

Projeto Educativo da Instituição da EPE (2023/2024)

Projeto Pedagógico da Sala de Creche (2022/2023)

Projeto Pedagógico da Sala de EPE (2023/2024)

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto. (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República nº 201, 1ª série de 30/08/2001.
<https://diarioderepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-63187>

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto. (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºciclo de ensino básico*. Diário Da República: I Série A, nº201. Ministério Da Educação.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro.(2007). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº38- Série. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://files.dre.pt/1s/2007/02/03800/1201328.pdf>

Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio. (2014). *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário*. Diário da República nº92- I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
<https://diariorepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

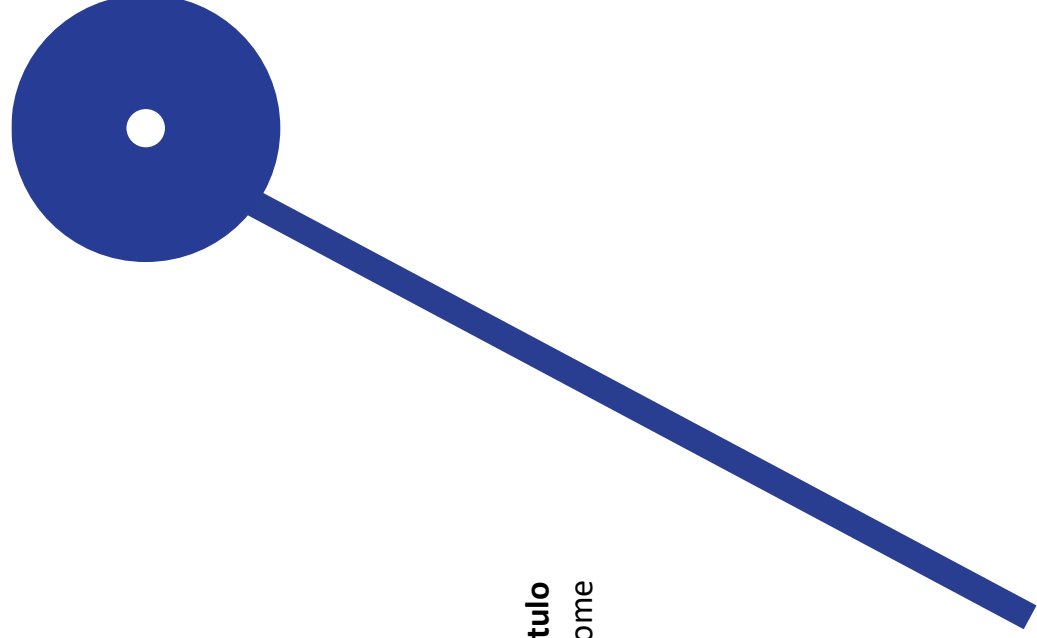
Despacho Conjunto nº258/97 de 21 de agosto. (1997). Diário da República: II Série, nº192. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1997-1428462>

Lei-Quadro nº5/97 de 10 de fevereiro. (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República: I Série, nº34. Assembleia da República.
<https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República Diário da República

n.º 167/2011, Série I de 2011-08-31.

<https://data.dre.pt/eli/port/262/2011/08/31/p/dre/pt/html>



Título
Nome

|

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO