

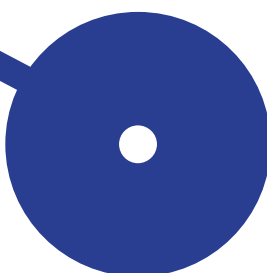
M

MESTRADO  
Em Educação Pré-Escolar

# Relatório de Estágio: Os Instrumentos de Regulação e Organização do Grupo e a Participação das Crianças

Inês Santos Gouveia

05/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Santos Gouveia

**Relatório de Estágio: Os Instrumentos de Regulação e Organização  
do Grupo e a Participação das Crianças**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Professora Doutora Sara Araújo

Coorientação: Mestre Cristina Isabel Alves

Porto, maio de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Santos Gouveia

**Relatório de Estágio: Os Instrumentos de Regulação e Organização  
do Grupo e a Participação das Crianças**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Professora Doutora Sara Araújo

Coorientação: Mestre Cristina Isabel Alves

Porto, maio de 2025

Aos meus pais por me permitirem seguir o meu sonho e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus avós por estarem a olhar por mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Um profundo agradecimento aos meus pais, que sempre me apoiaram, nunca duvidando que eu um dia iria concretizar o meu sonho, permitindo-me chegar até aqui.

À minha mãe, um especial agradecimento, por sempre me ouvir, pela força, pelo carinho e por sempre me confortar, quando as coisas não corriam bem ou quando o caminho se avizinhava demasiado difícil.

À Catarina, de par pedagógico a amiga que levo para a vida, que sempre esteve lá nos bons e nos maus momentos, que viveu comigo experiências marcantes e que tornou este caminho menos solitário.

Às crianças das instituições por onde passei nos estágios, que me acolheram como parte da sua vida, que me permitiram aprender e construir esta minha prática e que me fizeram acreditar que este é o meu caminho por mais dúvidas que me surgissem.

Às Educadoras cooperantes, por toda a dedicação, apoio e pelas aprendizagens proporcionadas.

Por fim, à Prof. Sara Araújo e à Prof. Cristina Alves, pelo apoio e orientação na realização deste relatório.

A todos o meu mais sincero obrigada!

## RESUMO ANALÍTICO

Neste relatório pretende-se descrever o processo de formação da mestranda na Prática Educativa Supervisionada, nos contextos de creche e educação pré-escolar, onde a mestranda contactou com os instrumentos de regulação e organização do grupo. Estes instrumentos são utilizados na educação de infância para organizar a vida diária do grupo, sendo construídos e preenchidos conjuntamente com as crianças. Pretende-se responder à questão “De que forma os instrumentos de regulação e organização do grupo potenciam a autonomia e participação das crianças?”, recorrendo a uma metodologia participativa, de natureza qualitativa e com características de investigação-ação. Solicitou-se a participação das crianças através da realização de um desenho do instrumento favorito, acompanhado da sua verbalização, sendo o mapa de atividades o mais representado nos seus desenhos. Realizou-se um questionário a educadores/as de infância, que permitiu compreender que estes instrumentos são largamente utilizados na sua prática educativa, referindo-se a sua implicação na autonomia das crianças, criando oportunidades de intervenção na vida de grupo e de envolvimento na gestão e avaliação. Observou-se em contexto de educação pré-escolar a implicação destes instrumentos, nomeadamente, dos inventários e do mapa de atividades na autonomia e participação das crianças, permitindo a apropriação do espaço e dos materiais e a sua participação no planeamento das atividades, desenvolvendo a sua capacidade de tomar decisões. Na creche, observou-se que a utilização da agenda semanal com recurso a fotografias de atividades diárias permitia a apropriação da rotina pelas crianças. Este relatório apresenta também projetos realizados com as crianças, provenientes das suas narrativas, no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto. Em suma, os instrumentos de regulação e organização do grupo são recursos fundamentais para potenciar a autonomia e a participação das crianças, fomentando a tomada de decisões e a participação na vida de grupo.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Creche; Movimento da Escola Moderna Portuguesa; Instrumentos de Pilotagem; Participação.

## ABSTRACT

This report aims to describe the master's student training process in the Supervised Educational Practice, in the contexts of preschool education and daycare, where the master's student encountered the instruments for regulating and organizing the group. These instruments are used in kindergartens to organize the group's daily life, being built and filled with the children. It is intended to respond to the question "In what way, the instruments for regulating and organizing the group enhance children's autonomy and the participation?" resorting a participatory, qualitative nature and with action research characteristics. Children's participation was requested by asking them to draw their favorite instrument for regulating and organizing the group, along with the verbalization of the draw, where the activity map was the most represented. A questionnaire was conducted with kindergarten teachers, revealing that these instruments are widely used in their educational practices, mentioning that these resources have implications in the children's autonomy, allowing the creation of opportunities of participating in the group's life and involving them in the management and evaluation process. Observation in the preschool context allowed us to understand the implications of these instruments, such as the inventories and the activities map, in the children's autonomy, and participation, allowing kids to be able to appropriate the space and the materials and participate in the activities planning, developing their decision making. In the daycare context, it was possible to observe that the use of a weekly planner with photographs of the daily activities allowed the children to appropriate the daily routine. In this report projects that were created with the kids are also going to be presented within the scope of Project Work Methodology, which emerged from the children's narratives. In short, the instruments for regulating and organizing the group are fundamental resources to enhance children's autonomy and participation, fostering the ability to make decisions and participate in the group's life.

**Keywords:** Preschool Education; Daycare; Portuguese Modern School Movement; Piloting Instruments; Participation.

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Tabela 1: Organização do tempo em contexto de Creche .....	24
Tabela 2: Organização do tempo em contexto de Educação Pré-Escolar .....	28

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 22: Composição de Land art do A. ....	44
Figura 18: Inventário da Área das Artes .....	51
Figura 1: Desenho da B.....	58
Figura 2: Processo de construção do cartaz no projeto das suricatas.....	62
Figura 23: Comunicação do Projeto das Suricatas .....	62
Figura 21: Maquete do Projeto das cobras .....	64
Figura 20: Cartaz do Projeto das cobras .....	65
Figura 24: Comunicação do Projeto das cobras .....	66

## **LISTA DE SIGLAS**

**MEM-** Movimento da Escola Moderna Portuguesa

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OPC-** Orientações Pedagógicas para a Creche

**PCG-** Projeto Curricular de Grupo

# ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO .....	1
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
2.1.	ENQUADRAMENTO LEGAL .....	3
2.2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	8
2.2.1.	A Participação das Crianças na Educação de Infância .....	8
2.2.1.1.	A Participação das Crianças nas Abordagens Específicas para Creche .....	10
2.2.1.2.	A Participação das Crianças nas Abordagens para a Educação Pré-Escolar .....	13
2.2.2.	Caracterização do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa .....	13
2.2.2.1.	Os Instrumentos de Pilotagem do Movimento da Escola Moderna Portuguesa ...	17
3.	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	22
3.1.	CONTEXTO EM CRECHE .....	22
3.1.1.	Caracterização da Instituição e da Sala de Atividades .....	22
3.1.2.	Caracterização do Grupo e da Equipa Educativa .....	25
3.2.	CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	26
3.2.1.	Caracterização da Instituição e da Sala de Atividades .....	26
3.2.2.	Caracterização do Grupo e da Equipa Educativa .....	29
3.3.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	30
4.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	38
4.1.	AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE .....	38
4.1.1.	Exploração de Água e Texturas com os Pés .....	39
4.1.2.	A Que Sabe a Lua.....	41
4.2.	AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	43
4.2.1.	<i>Land Art</i> .....	44
4.2.2.	Pintura e Movimento Livre ao Som da Música .....	45
4.2.3.	Criação de Sementeiras.....	46

4.2.4.	Inventário da Área das Artes.....	49
4.2.5.	Construção do Mapa de Atividades .....	54
4.3.	PROJETOS REALIZADOS NO ÂMBITO DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO ....	59
4.3.1	Projeto “O que fazem as suricatas” .....	59
4.3.2.	Projeto “As cobras têm esqueleto” .....	63
4.4.	CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO.....	70
5.	REFLEXÃO FINAL.....	72
	BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

# 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, integrada no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como objetivos documentar e refletir sobre o processo de aprendizagem realizado ao longo da Prática Educativa Supervisionada, nos contextos de creche e educação pré-escolar, que irá conduzir à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, habilitando para a docência em contexto de Educação de Infância.

Apresenta uma estrutura dividida em cinco partes fundamentais, sendo estas: a introdução, onde é apresentada a sua estrutura, bem como, os objetivos e o enquadramento legal deste relatório; o enquadramento teórico e legal (capítulo I), a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação (capítulo II), a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos (capítulo III) e por fim, a reflexão final. O capítulo I, diz respeito ao enquadramento teórico e legal, no qual, são abordados os referentes legais e orientadores da prática, assim como, os referentes teóricos relativos a um tópico de investigação. No capítulo II, são caracterizados os contextos onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada, tanto em contexto de creche como de educação pré-escolar, bem como, a metodologia de investigação utilizada, nomeadamente, as técnicas de recolha de dados, os procedimentos utilizados e os cuidados éticos tidos em consideração. O capítulo III, comporta a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, no qual, são referidas e analisadas, as diversas ações desenvolvidas durante a prática educativa, bem como, o seu contributo tanto para a aprendizagem e bem-estar das crianças como para a formação profissional. No final, apresenta ainda a reflexão final, na qual serão refletidas as dificuldades e potencialidades da Prática Educativa Supervisionada.

A Prática Educativa Supervisionada é de extrema importância para a formação profissional, uma vez que permite aplicar na prática, os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo da formação. No decorrer do estágio, são proporcionadas oportunidades e experiências de colaboração (Decreto-Lei nº 79/2014, 2014) que não se limitam à díade ou par pedagógico,

mas que se estendem a outros profissionais, tais como a educadora cooperante, auxiliares e outros profissionais com os quais o/a educador/a terá de colaborar no exercício da sua profissão. Este contacto, reforça e fortalece competências essenciais na profissão docente, nomeadamente, a colaboração e o trabalho em equipa. De acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014 (2014) de 14 de maio, no artigo 11º, alínea e), a Prática Educativa Supervisionada “É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (p. 2821).

Na Prática Educativa Supervisionada são igualmente proporcionadas oportunidades de planificar e observar o grupo, indo ao encontro do que está disposto no Decreto-Lei nº 241/2001 (2001) anexo nº1, II, 3, alínea a), que refere que o/a educador/a “Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 5573).

Assim, o estágio é de extrema importância para a formação profissional, permitindo o contacto com a prática educativa e o aprofundamento da formação profissional.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

Neste capítulo será apresentado o enquadramento teórico e legal do tópico de interesse deste relatório de estágio. O enquadramento teórico encontra-se dividido em quatro partes, onde são abordados os conceitos teóricos do tema, nomeadamente, a participação das crianças na educação pré-escolar e na creche, sob o ponto de vista de algumas abordagens específicas, bem como, o papel do/a educador/a na promoção da mesma. É igualmente caracterizado e descrito o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), assim como, os instrumentos de pilotagem do mesmo modelo, uma vez que, estes apoiam e favorecem a participação das crianças. No enquadramento legal é abordada a participação das crianças segundo os quadros legais, mais concretamente, os documentos legais disponibilizados pelo Ministério da Educação e pela Direção Geral de Educação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) e a Convenção dos Direitos da Criança.

### **2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL**

A Convenção dos Direitos da Criança estipula, no artigo 28º, a educação como um direito das crianças. O artigo 29º estabelece o direito de que esta lhes proporcione o desenvolvimento de atitudes de respeito pelos valores, identidade cultural e língua, tanto seus como dos outros, preparando-a para assumir as suas responsabilidades na sociedade (Unicef, 2019).

A legislação portuguesa, no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no número 2 do artigo 1º, define o sistema educativo como o concretizador do direito à educação em Portugal, garantindo que são perpetuados a democracia e o progresso da sociedade (Lei nº 46/86, 1986). É referido que, “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (alínea 4, artigo 2º, Lei nº 46/86, 1986). Assim, é atribuído à escola e à educação o papel de promover nas crianças, o respeito

pelos outros, o espírito democrático, o espírito crítico e criativo, promovendo a criação de um clima de diálogo aberto, livre e respeitador, formando cidadãos responsáveis cívica e moralmente e com capacidade de analisar e intervir na transformação do meio social que os rodeia (artigos 2º, 3º e 5º, Lei nº 46/86, 1986).

No que concerne à educação pré-escolar, esta é definida na Lei-quadro nº 5/97, (1997), de 10 de fevereiro, como:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei-quadro nº 5/97, 1997).

No artigo 10º, do capítulo IV da respetiva lei são afixados os objetivos globais desta etapa de educação, destacando-se os que estão relacionados com a participação da criança, nomeadamente, o objetivo proposto na alínea a), “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Lei-quadro nº 5/97, 1997, p. 671) e o objetivo proposto na alínea b), “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade” (Lei-quadro nº 5/97, 1997, p. 671). Estes objetivos reiteram a importância da educação pré-escolar na promoção de experiências de vida em sociedade.

Tal como é referido no Decreto-Lei nº 241/2001 (2001) de 30 de agosto, que estabelece o Perfil Específico do Educador de Infância, o/a educador/a deve promover o desenvolvimento das crianças tanto a nível pessoal e social, como cívico, sempre partindo de uma perspectiva de educação para a cidadania.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, são o documento orientador da prática educativa e têm como objetivo apoiar os/as educadores/as na gestão do currículo.

Este documento apresenta um conjunto de princípios e fundamentos do desenvolvimento da ação pedagógica do/a educador/a. São igualmente referidos os aspetos relativos à organização do ambiente educativo, bem como, proporciona uma reflexão em torno dos aspetos da observação, planeamento, ação e avaliação, fundamentais para o exercício da intencionalidade do/a educador/a (Silva et al., 2016). Um dos princípios norteadores da pedagogia na Educação de Infância, presente nas OCEPE, é o “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9). Este reconhece que desde que nasce a criança estabelece relações com os que a rodeiam, tentando construir um significado para o mundo (Silva et al., 2016). Ao reconhecer a criança como sujeito e agente, com capacidade para construir o seu conhecimento e intervir no seu processo educativo, o/a educador/a reconhece o seu papel ativo (Silva et al., 2016) e ao “Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16).

O documento Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar faz referência aos instrumentos de regulação e organização do grupo. Estes são referidos como sendo relevantes no processo de documentação do dia a dia das crianças (Cardona et al., 2021). A utilização de instrumentos, os quais possibilitam a partilha de poder entre o adulto e as crianças nas decisões quotidianas, permitem que as crianças realizem escolhas e tomem decisões, sendo progressivamente mais responsáveis pela sua segurança e bem-estar. Esta progressiva responsabilidade permite a construção da autonomia e da independência das crianças (Silva et al., 2016), e vai ao encontro das aprendizagens estabelecidas na Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE. “Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação” (Silva et al., 2016, p. 36). Assim, a criação de oportunidades para que a criança observe o seu processo de aprendizagem, tomando consciência do que aprendeu e das dificuldades ultrapassadas, permite-lhe tomar “consciência de si enquanto aprendiz” (Silva et al., 2016, p. 37), construindo assim, a sua autonomia (Silva et al., 2016). Desta forma, ao permitir que as crianças intervenham nas decisões de planeamento e mesmo de avaliação

de decisões relativas ao seu processo educativo, considerando as suas opiniões mas, acima de tudo, proporcionando momentos em que as crianças possam propor planos, intervir na construção conjunta de regras de convivência da sala ou na criação, implementação e distribuição de tarefas, o/a educador/a permite o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, da compreensão e da tolerância (Silva et al., 2016). Permite ainda que as crianças se apropriem da organização do ambiente educativo e da rotina estabelecida, promovendo a sua autonomia e independência e permitindo-lhes tomar iniciativa e assumir responsabilidades (Silva et al., 2016). Assim, ao proporcionar estas experiências, o/a educador/a vai ao encontro dos valores dispostos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente, responsabilidade, cidadania e participação (Martins et al., 2017).

“A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 39). Este ambiente de vida em grupo permite promover o respeito pela diferença e a consciência dos direitos e deveres, enquanto cidadãos (Silva et al., 2016). Desta forma, o/a educador/a/professor/a “Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001).

As OPC à semelhança das OCEPE, são um documento orientador e de referência para a prática educativa na valência de creche. Neste documento são referidos os princípios e fundamentos orientadores da pedagogia, bem como, o papel do/a educador/a e a sua intencionalidade educativa (Marques et al., 2024). Na creche, “Os bebés e crianças mais novas não são seres que passivamente reagem aos estímulos externos. Pelo contrário, são cidadãos de pleno direito, incluindo o direito a participarem em ações e decisões que os afetam quotidianamente” (Marques et al., 2024, p. 17). À semelhança do que foi referido para a educação pré-escolar, também na creche as crianças são vistas como seres capazes de construir o seu próprio conhecimento, com voz e direito a participar nas decisões da vida em grupo. O/A educador/a tem um papel fundamental na promoção da participação das mesmas, permitindo que estas se sintam reconhecidas e valorizadas, desenvolvendo a sua autonomia

(Marques et al., 2024). A Portaria nº 262/2011 (2011), de 31 de agosto, refere como objetivos para a creche que esta promova o desenvolvimento das crianças de forma integral, promovendo a articulação com a comunidade. Assim, a oferta de experiências nas quais as crianças possam tomar decisões e estabelecer contacto e relações com a comunidade, como são o caso das saídas, permite que também a comunidade e a sociedade se molde às crianças e aos seus direitos. Isto torna possível experienciar uma cidadania partilhada (Marques et al., 2024), indo ao encontro do estipulado na Portaria 262/2011 (2011). Desta forma, “Os bebés e as crianças mais novas são cidadãos de pleno direito e, nesse sentido, têm o direito a participar na vida da comunidade a que pertencem e a usufruir de relações e de experiências únicas que esta possibilita” (Marques et al., 2024, p. 30).

Na Convenção dos Direitos da Criança estão ainda estabelecidos os direitos das crianças respeitantes à participação e expressão livre da sua opinião, nas decisões relacionadas com a sua vida, mais concretamente, os artigos 12º e 13º (Unicef, 2019). Em Portugal, é de destacar a Resolução do Conselho de Ministros nº 112/2020 (2020), que homologa a Estratégia Nacional para os Direitos da Criança. Neste documento, a criação de condições para que as crianças possam ser ouvidas e se expressar em decisões que lhes concernem, exercendo o seu direito à participação, tal qual está estipulado nos artigos acima referidos da Convenção dos Direitos da Criança, é vista como uma das prioridades nacionais. Entre os vários objetivos propostos neste documento, são de ressaltar, a promoção do exercício da cidadania, da participação e do acesso aos direitos de cidadania, bem como, implementar medidas que permitam a participação das crianças. Marques et al. (2024), defende que dar à criança a possibilidade de exercer os seus direitos a coloca como principal agente da sua própria aprendizagem, possibilitando assim, ser escutada e participar nas decisões relacionadas com o seu processo educativo, transmitindo assim confiança na capacidade de a criança conseguir orientar a sua aprendizagem e contribuir para a dos outros.

## 2.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.2.1. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A participação e a livre expressão da sua opinião são estabelecidas pela Convenção dos Direitos da Criança como direitos da criança, consagrados nos artigos 12º e 13º, sendo considerado que "A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração" (Unicef, 2019, p. 13). De acordo com Tomás (2014), ainda se considera que a infância é um "estatuto minoritário" (p. 136) e, conseqüentemente, as crianças são vistas como menos experientes e com menos conhecimento que os adultos, e por isso, a necessitar de maior proteção por parte deles. A mesma autora destaca a ausência da participação das crianças, na criação de políticas, onde se fortifica o papel do adulto.

A menorização e paternalismo são observáveis nos seus efeitos sobre os quotidianos infantis, que continuam, em grande medida, a ser caracterizados pela ausência de 'voz' e ação da criança, condicionadas pela ação do adulto e dependentes da leitura que esse mesmo adulto faz do "melhor interesse da criança" (Tomás, 2014, p. 136).

Segundo Tomás e Gama (2011), "O conceito de participação, deriva da palavra latina *participare* que significa "fazer saber"" (p. 3). Tal como foi referido anteriormente neste trabalho, um dos princípios da Educação de Infância é o reconhecimento da criança como um sujeito ativo, com capacidade de intervir no seu processo educativo (Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). Folque (2001) refere que, "Ao reconhecermos a criança como sujeito do processo educativo e não como objecto desse mesmo processo, estamos a requerer a sua participação activa nas tomadas de decisão que são feitas na condução do processo" (p. 6). Assim, cabe ao/à educador/a permitir uma partilha de poderes entre o adulto e as crianças, permitindo que estas façam parte de momentos de planificação e de avaliação, com implicações na gestão do currículo, permitindo "experiências de vida democrática" (Folque,

2001, p. 7). Estas experiências têm impacto no desenvolvimento das crianças, ao nível pessoal, social mas também linguístico e cognitivo (Folque, 2001). Tal como refere Malaguzzi (1994), “The quality and quantity of relationships among you as adults and educators also reflects your image of the child” (p.3).

Tomás e Gama (2011), fazendo referência à Convenção dos Direitos da Criança, referem que não é apenas um direito da criança participar e ser ouvida em relação a decisões que lhe diga respeito, mas também que esta tenha a possibilidade de desenvolver a sua capacidade de tomar decisões. Assim, cabe à escola proporcionar experiências e oportunidades em que a criança seja incentivada a tomar decisões. “A participação apresenta-se como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que impulsiona os direitos. Desta forma, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a ideia da criança como sujeito de direitos” (Tomás & Gama, 2011, p. 2).

Lundy (2007) refere que, “Article 12 has two key elements: (i) the right to express a view, and (ii) the right to have the view given due weight” (p. 931). O modelo de participação de Laura Lundy (2007) permite assim ir ao encontro das duas vertentes do artigo 12º, sendo dividido em quatro fatores: espaço, voz, audiência e influência. Estes fatores assentam na necessidade de promover um espaço seguro e inclusivo (espaço), com oportunidades para as crianças se poderem exprimir (voz), sendo os seus pontos de vista escutados (audiência) (Lundy, 2007). Estes pontos de vista devem posteriormente influenciar o meio que as rodeia (influência), devendo o adulto informar a criança das decisões tomadas e de que forma o seu ponto de vista foi tido em consideração (Lundy, 2007).

O Modelo pedagógico do MEM, que será caracterizado em seguida, foca-se em proporcionar às crianças oportunidades de participar na vida do grupo, partilhando tarefas e responsabilidades (Niza, 1992a). Folque (1999) refere a cooperação, a negociação e a comunicação como processos centrais no dia-a-dia das salas que utilizam o modelo MEM. Estes processos favorecem a existência de um clima, no qual a livre expressão das crianças é favorecida, um aspeto central no modelo MEM (Folque, 1999). A utilização de instrumentos de regulação e organização do grupo no modelo MEM, permite ir ao encontro do modelo de

participação de Lundy. Um desses exemplos é o diário de grupo, uma vez que neste instrumento, as crianças podem expressar a sua opinião sempre que desejarem, pois este está disposto na sala, criando um espaço de livre expressão. A análise em conjunto deste instrumento permite que os pontos de vista e as sugestões das crianças sejam escutados e que sejam tidos em conta em futuras planificações.

Vasconcelos (2007), reitera a importância da escola, mais concretamente do jardim-de-infância, na promoção de experiências de vida democrática, pois as crianças aprendem a viver e a trabalhar em grupo, a distribuir tarefas e a gerir conflitos em conjunto, de forma autónoma, desenvolvendo atitudes de respeito para com os outros e de responsabilidade social. Desta forma, a criança "Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário" (Vasconcelos, 2007, p. 112).

#### **2.2.1.1. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS ABORDAGENS ESPECÍFICAS PARA CRECHE**

Na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, é considerado que “a participação desenvolve a responsabilização e promove a inclusão das diferenças” (Lino, 2018, p. 97). Os grupos são organizados em função da idade, isto é, são grupos homogêneos e é incorporada uma imagem de criança competente, capaz de interagir e construir o seu conhecimento, ativa e curiosa e que intervém no seu desenvolvimento. A criança é colocada no papel de ator e de construtor da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, participando nas decisões, tais como, a construção do projeto educativo da creche, em conjunto com o/a educador/a. Assim, “A criança, desde que nasce, é considerada um sujeito de direitos, um cidadão ativo, membro de uma comunidade que é capaz de agir e intervir, em colaboração com os pais e os educadores, no desenvolvimento da sociedade” (Lino, 2018, p. 98).

Perante esta conceção de criança ativa, o/a educador/a assume um papel de observador/a, mediador/a e cuidador/a, que escuta, investiga e se questiona, provoca a criança a vivenciar novas experiências, impulsionando o seu desenvolvimento (Lino, 2018). Lino (2018) refere que em Reggio Emilia, a documentação pedagógica apresenta um papel de relevo, da qual fazem

parte registos áudio, vídeo, fotográficos ou escritos que o/a educador/a vai realizando através da sua observação, mas também trabalhos e produções das crianças. Tiziana Filippini, 2008, citada por Lino (2018), refere que “a documentação é um instrumento essencial para escutar, observar e avaliar a natureza da experiência” (p. 108).

Segundo Paulo Fochi (2018) na pedagogia de Emmi Pikler, a criança é vista como competente, sendo capaz de aprender através dos seus interesses. Um dos princípios fundamentais desta pedagogia, prende-se com a “valoração positiva da atividade autónoma da criança, baseada nas suas próprias iniciativas” (p. 186). Este conceito de autonomia associa-se a um/uma educador/a que se afigura como central, criando as condições que permitem à criança exercer a sua atividade autónoma, incluindo nos momentos de atenção pessoal, onde a criança deve tomar consciência do que está a acontecer e o/a educador/a deve promover a sua participação (Fochi, 2018).

No que diz respeito à Pedagogia-em-Participação, à semelhança das anteriores, a criança também participa, sendo a documentação pedagógica, através de portefólios individuais das crianças e um portefólio profissional do/a educador/a, o instrumento que permite incluir a criança no processo educativo. Este mostra o que a criança faz, mas acima de tudo o que ela sente e aprende enquanto faz, monitorizando os processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2018). Para Oliveira-Formosinho (2018) “A documentação revela a criança como uma identidade holística” (p. 44).

Na perspetiva de Elinor Goldschmied, o foco visa promover o estabelecimento de relações de vinculação fortes entre crianças e pessoas específicas, configurando assim a abordagem da pessoa chave, promovendo a confiança e a segurança das crianças. O/A educador/a assume três papéis distintos: organizador/a, ocupando-se da organização do espaço e dos materiais; facilitador/a, permite que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras, através da organização planeada dos materiais, e iniciador/a, apoia e encoraja a exploração das crianças (Araújo, 2018; Goldschmied & Jackson, 2023). Nesta perspetiva, o grupo é organizado de forma heterogénea, sendo denominado de “grupo familiar” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 39).

À semelhança das perspectivas acima mencionadas, o projeto educativo de San Miniato assume como um dos seus valores centrais, o protagonismo da criança, encarando-a como um ser competente, cidadão desde o nascimento, detentor de direitos, curioso e sociável (Santos, 2018). O/A educador/a assume um papel de organizador/a e observador/a, que proporciona oportunidades para que a criança possa construir conhecimento, confiando nas suas capacidades. Outro dos seus valores a destacar, é a documentação pedagógica, vista como uma forma de interpretar a ação da criança e de evidenciar o seu protagonismo, sendo mencionados quatro instrumentos utilizados neste projeto, *“il quaderno dell’ ambientamento”*; *“il quadernone”*; *“il progetto”* e *“il diário del bambino”* (Santos, 2018).

O modelo do MEM para a creche, refere que “A participação da criança na gestão cooperada do currículo na creche decorre da escuta ativa pelos adultos, fundada na observação e na comunicação com as crianças” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 133). Neste modelo ao contrário da sua versão para a educação pré-escolar é privilegiada a organização em pequeno grupo, promovendo assim a participação das crianças (Folque et al., 2015; Folque & Bettencourt, 2018).

O papel do/a educador/a é de facilitador/a, mediador/a e “promotor de segurança social e emocional” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 136). O modelo MEM para a creche, apresenta algumas diferenças relativamente ao modelo MEM para a educação pré-escolar. Essas diferenças ocorrem principalmente ao nível dos instrumentos utilizados, sendo estes o mapa das presenças, o mapa dos aniversários, o mapa das tarefas, a rotina diária/semanal e o “queremos” (Folque et al., 2015; Folque & Bettencourt, 2018).

O mapa das presenças é composto por fotografias das crianças e dos adultos da sala, sendo um instrumento muito importante na promoção do sentido de pertença no grupo, permitindo que as crianças desenvolvam atitudes de cuidado do outro. O mapa dos aniversários, apresenta os aniversários das crianças, dos adultos da sala e das famílias das crianças, permitindo que as crianças antecipem estes dias especiais (Folque et al., 2015; Folque & Bettencourt, 2018).

A rotina diária e semanal é composta pelas fotografias das atividades diárias, constituindo um apoio na compreensão das atividades, proporcionando segurança e permitindo que as

crianças se projetem no tempo (Folque et al., 2015; Folque & Bettencourt, 2018). O mapa de tarefas, mais destinado às crianças mais velhas, apresenta as tarefas necessárias ao dia a dia em grupo, regulando o envolvimento das crianças, com impacto no reforço do seu sentido de pertença. Por fim e de forma a orientar as propostas que vão surgindo, existe nas salas do modelo MEM em creche, uma folha denominada “queremos” (Folque et al., 2015; Folque & Bettencourt, 2018).

### **2.2.1.2. A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS ABORDAGENS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Na perspetiva da Pedagogia-em-Participação, a criança exerce a sua atividade colaborando com o/a educador/a e com o restante grupo, seja na planificação e execução das atividades, seja na reflexão acerca das mesmas. A planificação assenta na conceção de criança como detentora de agência, criando momentos de escuta, em que as crianças escutam as suas próprias intenções e as intenções do grupo. O/A educador/a assume o papel de criador/a dessas oportunidades de escuta, construindo o currículo com as crianças, através da negociação e tendo por base a escuta e a observação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O modelo pedagógico de Reggio Emilia centra-se, como já foi referido anteriormente, numa conceção de criança ativa e com direitos. Nesta abordagem, a documentação pedagógica assume um papel relevante, sendo a sua principal função promover oportunidades de escuta, podendo assumir a forma de registo vídeo, áudio, escrito, fotográfico ou de trabalhos das crianças. Também o trabalho de projeto assume um importante papel na promoção da participação da criança, já que este se centra nos interesses da criança, tendo cada uma um papel essencial nos conhecimentos construídos pelo grupo (Lino, 2013).

### **2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA**

Neste subcapítulo a mestranda irá focar-se no modelo MEM, uma vez que a Prática Educativa Supervisionada em educação pré-escolar decorreu numa sala em que este modelo era utilizado. Tal como irá ser descrito de seguida, neste modelo, as crianças assumem um papel ativo na vida do grupo, participando ativamente no planeamento e avaliação.

Para Sérgio Niza (1992a), a escola deve ser um espaço de cooperação, onde as crianças possam aprender a cultura aliada às práticas quotidianas e científicas, através de contratos entre adultos e crianças, onde são combinadas as atividades e os projetos. Na pedagogia do modelo do MEM, o “diálogo negocial” (Niza, 1992a, p. 42) é central, permitindo a partilha de tarefas e de responsabilidades.

Niza (1992a) expõe sete princípios estratégicos que regem o modelo MEM, assumindo a educação e a escola como um contrato social, onde as crianças têm a capacidade de intervir no meio social que as rodeia, partilhando de forma democrática os processos de planeamento, avaliação, organização e regulação da vida em grupo. “A criança é, aqui e agora, cidadã–sujeito–de–direitos, que participa por direito na construção da sua vida e da vida da sua comunidade” (Peças, 1999, p. 59).

Sérgio Niza (1992b), refere ainda que o MEM assenta em três pilares:

- a) Os conteúdos escolares radicam na vida (dos alunos e da sociedade);
- b) Os processos de aprendizagem pressupõem a expressão livre e as actividades exploratórias como motor e arranque de uma iniciação científica e uma livre intervenção estética;
- c) A organização democrática dos meios humanos e materiais no acto pedagógico impõem a gestão cooperativa (p. 8).

Niza, 1991, citado por Folque (1999), apresenta as três finalidades fundamentais do modelo MEM, sendo estas: “1) iniciação às práticas democráticas; 2) reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura” (p. 5). Tendo em consideração os pilares e as finalidades expostas anteriormente, compreende-se que o modelo MEM se orienta numa perspetiva sociocêntrica.

Neste modelo, a vida de grupo constitui-se como uma experiência de vida democrática direta, beneficiando de processos de cooperação, comunicação e negociação, ideal para o desenvolvimento social, moral e intelectual das crianças. No modelo do MEM, os grupos são organizados de forma heterogênea, isto é, são constituídos por crianças com idades diferentes, promovendo a aprendizagem e enriquecendo cognitivamente e socialmente (Folque, 1999). “A organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho” (Folque, 1999, p. 6). Aliada à heterogeneidade dos grupos, é também condição necessária no modelo MEM, que exista um clima que favoreça a livre expressão das crianças, bem como, a exploração, o brincar e a descoberta (Folque, 1999).

A comunicação e a literacia apresentam um papel muito importante no modelo MEM. É através da comunicação e da sua dupla função (cognitiva e social) que as crianças vão desenvolvendo a sua capacidade reflexiva, comunicando ao restante grupo, as aprendizagens realizadas nas atividades e nos projetos (Folque, 2014).

A rotina no modelo MEM reflete a importância que a vida em grupo tem na aprendizagem do mesmo e Folque (2014) refere a importância da flexibilidade da rotina de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Assim, a rotina no modelo MEM apresenta nove momentos diferenciados: acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações, almoço, atividades de recreio (movimento orientado, jogos tradicionais e canções), atividade cultural coletiva e balanço em conselho (Niza, 2013).

No acolhimento ocorre a receção de todas as crianças, feita pelo/a educador/a, seguida do registo das presenças e da planificação de projetos e atividades (Folque, 1999, 2014; Niza, 2013). O Ler, contar e mostrar é o primeiro momento de conselho, onde as crianças partilham com o grupo, algo significativo para elas (Serralha, 2009). De seguida, o grupo trabalha nas áreas e nos projetos, seguindo-se uma pausa para lanche e recreio. Após a arrumação dos materiais, o grupo volta à área polivalente, onde se realizam as comunicações. “É com tal momento de alto significado social e formativo que se encerra o ciclo de atividades e de projetos” (Niza, 2013, p. 155). Segue-se o almoço e o recreio, onde as crianças jogam jogos tradicionais e cantam canções e posteriormente ocorre, na área polivalente, o tempo de

animação coletiva, seguido do balanço em conselho (Folque, 1999, 2014; Niza, 2013). A atividade cultural da tarde segue normalmente o modelo seguinte: segunda-feira, o/a educador/a conta uma história, terça-feira, os pais visitam a instituição e quarta-feira, faz-se o balanço da visita de estudo realizada de manhã. A quinta-feira, serve para realizar atividades da iniciativa das crianças e na sexta-feira, ocorre a reunião em conselho (Folque, 1999, 2014; Niza, 2013), onde as crianças avaliam a sua semana, criam planos e sugestões para a semana seguinte (Folque, 1999, 2014), estabelecendo “compromissos sociais” (Fernandes et al., 2019, p. 221). A reunião de conselho, parte da leitura do diário de grupo, onde são brevemente discutidas as colunas do “gostamos” e do “não gostamos”, sendo tomadas decisões em grupo, denominadas “regras de convivência” (Niza, 2013, p. 156). Neste momento é avaliado pelas crianças o que se comprometeram a realizar durante a semana e distribuem as tarefas de forma rotativa por todo o grupo (Niza, 2013).

Folque (2014) refere que os projetos têm início com questões das crianças que não podem ser imediatamente respondidas, podendo ser de diferentes tipos: de investigação, de produção ou de intervenção. “Os projetos de trabalho deverão centrar-se, portanto, na busca de resposta para as situações de privação, de necessidade ou de curiosidade (desejo) que as crianças possam vir a explicitar sobre o mundo e a vida” (Niza, 2011, p. 81). Assim, estes projetos permitem que a escola seja voltada para a resolução de problemas do quotidiano (Peças, 1999).

No que diz respeito ao espaço educativo, a sala está dividida em sete áreas: área polivalente, biblioteca e documentação, laboratório de ciências e experiências, oficina de escrita e reprodução, construções, atividades plásticas e expressões artísticas, um espaço de “faz de conta” (Peças, 1999; Niza, 2013; Folque, 2014) e a área da matemática (Folque, 2014). Folque (2014), citando Niza (1996), faz referência à organização dos materiais de forma acessível às crianças e dando prioridade a materiais reais da vida. Niza (2013) menciona que no atelier de artes plásticas, estão integrados a pintura, a tapeçaria, o desenho e a modelagem; no faz de conta, encontram-se adereços e roupas. No laboratório de ciências, é possível encontrar ficheiros ilustrados e material de apoio ao registo e à observação. Na biblioteca, para além dos livros e revistas, é possível encontrar correspondência com outras instituições, bem como,

um tapete e almofadas e na oficina de escrita, pode-se encontrar um computador com impressora.

Os/As educadores/as no modelo MEM, assumem-se como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2013, p. 158). Cabe ao/à educador/a, guiar a participação das crianças, oferecendo-lhes apoio (Oliveira-Formosinho, 2003) e estimulando a sua responsabilização, autonomização (Niza, 2013), liberdade de expressão e atitudes críticas (Folque, 1999). “O modelo curricular é visivelmente uma dupla instância de mediação: constitui-se em participação guiada do educador que promove a participação guiada das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 8). No que diz respeito à literacia, os/as educadores/as assumem um papel de “escribas” (Folque, 1999, p. 10), tornando possível a apropriação do código escrito pelas crianças (Folque, 1999). Niza (2013) indica que a avaliação no modelo MEM apresenta um carácter formativo, apoiada na observação, nos instrumentos (mapas e diário de grupo), nas produções individuais, nas comunicações das crianças, no acompanhamento do processo e na reflexão feita em conselho. O mesmo autor refere a existência de uma robusta articulação com a família e com a comunidade, existindo frequentemente sessões, onde a comunidade e/ou a família são convidadas à sala; também as crianças saem à rua, interagindo com a comunidade (Niza, 2013). Tal como refere Niza (2013),

Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve (p. 159).

### **2.2.2.1. OS INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA**

O modelo MEM apresenta um conjunto de instrumentos de regulação e organização do grupo, denominados, instrumentos de pilotagem ou mapas de registo (Niza, 2013). Estes

instrumentos auxiliam e organizam a vida das crianças (Oliveira, 2010) na sala de referência, sendo indispensáveis na “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas” (Niza, 2013, p. 151). Deles fazem parte: o calendário, o quadro dos aniversários, o quadro das idades (Vasconcelos, 1997), o mapa das regras de vida (Folque, 2014), o plano de atividades, o diário de grupo, o quadro das tarefas, o mapa das presenças, o mapa do “quero comunicar”, o mapa do “quero mostrar, contar e escrever”, os inventários, a lista de projetos, a agenda semanal (Niza, 2013; Folque, 2014; Fernandes et al., 2019) e o plano do dia (Mendes, 2005). Tal como refere Niza (1992a), a escola é um contrato social, no qual as crianças têm capacidades de intervir no meio social em que estão inseridas, em processos como o planeamento, a avaliação e a regulação da vida em grupo. Folque (1999) refere que a utilização deste tipo de instrumentos permite a partilha da avaliação, do poder e das decisões com as crianças.

A agenda semanal divide-se em dois momentos principais, a parte da manhã, onde se realiza o Tempo em Atividades e Projetos e a parte da tarde, que compreende o tempo orientado pelo/a educador/a (Fernandes et al., 2019). O plano do dia acompanha a agenda semanal, sendo preenchido no início de cada dia, com o que há para fazer e em que momento do dia (Mendes, 2005). No final do dia este plano é avaliado, em conjunto pelo grupo e educador/a, para se saber se tudo o que foi planeado foi feito ou se necessita de transitar para o dia seguinte (Mendes, 2005).

O calendário é um quadro onde se encontram os dias do mês, bem como, os dias da semana e os nomes tanto do mês em que se encontram como dos dias da semana (Vasconcelos, 1997). Vasconcelos (1997) refere que neste mapa, os dias em que não há escola, nomeadamente, fins de semana, feriados, férias ou interrupções são assinalados com uma cor diferente dos restantes dias, sendo igualmente marcadas no calendário datas especiais como os aniversários das crianças ou outras datas importantes.

O quadro das idades encontra-se dividido em quatro colunas, cada uma identificada com o número de anos, bem como, com as fotografias das crianças, na coluna da idade respetiva de cada uma e sempre que há um aniversário, a criança muda a sua fotografia para a coluna da

idade que passa a ter (Vasconcelos, 1997). Já o quadro dos aniversários, apresenta os meses do ano, e os nomes das crianças, no mês em que cada uma faz anos (Vasconcelos, 1997).

O plano de atividades (Niza, 2013) ou mapa de atividades (Folque, 2014), consiste num quadro de dupla entrada, em que na linha horizontal são dispostas as atividades existentes na sala e na coluna vertical, estão os nomes das crianças (Sampaio, 2009; Niza, 2013; Folque, 2014). Cada criança, antes de iniciar qualquer atividade, escolhe e planeia o que pretende fazer, ou para que área quer ir no Tempo em Atividades e Projetos, desenhando um círculo na atividade escolhida. Quando termina, pinta o seu círculo (Sampaio, 2009; Niza, 2013; Folque, 2014; Fernandes et al., 2019). Este quadro permite que as crianças tenham a liberdade de escolher a sua atividade, fazer planos e antecipar as atividades (Folque, 2014), tendo o/a educador/a um papel de apoio e regulação, provocando sempre que são detetadas áreas ou atividades não realizadas pelo grupo (Fernandes et al., 2019). É utilizado o mesmo quadro durante um mês, sendo depois avaliado em conjunto pelo grupo, expondo as áreas que mais escolheram e as que menos escolheram (Sampaio, 2009), organizando e gerindo as atividades das crianças (Mendes, 2005). “Este plano de actividades é usado como um processo de auto-reflexão sobre a acção na medida em que, progressivamente, as crianças aprendem a antecipar as suas actividades fazendo os seus planos” (Folque, 1999, p. 9).

Os inventários constituem listagens dos materiais disponíveis nas áreas, bem como, das atividades que nelas se podem realizar (Folque, 2014), funcionando como uma apresentação do currículo às crianças (Cruz et al., 2015). Estes instrumentos são construídos pelo/a educador/a em conjunto com um grupo de crianças, e nele são registados “o que temos”, “o que podemos fazer” e “o que podemos aprender” (Cruz et al., 2015, p. 42). “Os inventários não ficam concluídos no momento da sua elaboração, são instrumentos abertos que dão a possibilidade de integrar novos materiais ou propostas, completando, ao longo do ano, as colunas “o que temos” e “o que podemos fazer”” (Cruz et al., 2015, p. 42).

O mapa das regras de vida contém registadas regras, discutidas em grupo, que surgiram da necessidade de solucionar um problema quotidiano do grupo (Folque, 2014). No quadro de tarefas, constam tarefas realizadas pelas crianças na sua rotina diária, tais como, regar as plantas ou cuidar dos materiais (Vasconcelos, 1997; Niza, 2013; Folque, 2014). “A avaliação

deste instrumento gera momentos importantíssimos e preciosos para a aquisição de atitudes e hábitos de autonomia, de partilha, de cooperação” (Mendes, 2005, p. 11). As tarefas são distribuídas de forma semanal e rotativa (Folque, 1999).

O diário de grupo, “instrumento regulador da vida de grupo” (Mendes, 2005, p.10) consiste num quadro dividido em quatro colunas, nas quais está escrito, “gostamos”, “não gostamos”, “fizemos” e “queremos” (Folque, 1999, 2014; Santana, 2000; Garcia, 2010; Niza, 2013; Fernandes et al., 2019), no qual, no decorrer da semana, é escrito ou desenhado, tanto por adultos como pelas crianças, o relato de incidentes, conflitos, atividades realizadas ou que o grupo deseja realizar (Folque, 2014). A leitura e discussão do diário é feita em grande grupo, no final da semana, nomeadamente, à sexta-feira, durante a Reunião de Conselho (Folque, 1999, 2014; Santana, 2000; Garcia, 2010), permitindo uma participação democrática, o desenvolvimento sociomoral e a cooperação (Garcia, 2010). “As crianças, ao escreverem, sobre o que acontece ao longo do dia ou registando sugestões de trabalho, estão a ampliar as suas experiências de leitura e de escrita, dando à escrita um verdadeiro sentido social” (Garcia, 2010, p.7). Através deste instrumento, as crianças participam no planeamento educativo e avaliam a sua semana, do ponto de vista sociomoral (Folque, 1999; Niza, 2013), funcionando igualmente como um “catalisador emocional” (Niza, 1991, p. 28).

O mapa das presenças, é constituído por um quadro de dupla entrada, em que, na coluna da esquerda estão escritos os nomes das crianças e na linha horizontal, estão os dias da semana, bem como, o nome do mês em questão (Folque, 1999, 2014). Neste mapa, as crianças todas as manhãs, mal chegam à sala, marcam a sua presença (Vasconcelos, 1997; Folque, 1999, 2014). “Os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 2013, p. 153).

A lista de projetos, como o próprio nome indica, é o mapa onde são registados os projetos em que o grupo se encontra a trabalhar (Rodrigues, 1999), bem como, os autores, isto é, as crianças que estão a trabalhar nele, a questão inicial (Fernandes et al., 2019), a data do início e de término do projeto (Guedes, 2011). A utilização dos instrumentos de regulação e

organização do grupo permite a participação das crianças no planeamento, proporcionando-lhes experienciar a vida democrática (Folque, 2001).

## **3. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **3.1. CONTEXTO EM CRECHE**

#### **3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DA SALA DE ATIVIDADES**

A instituição cooperante na qual se realizou a Prática Educativa Supervisionada em creche era de carácter privado e integrava as valências de educação de infância (creche e educação pré-escolar) e o 1º ciclo do ensino básico. Eram princípios da instituição, a promoção do desenvolvimento de cidadãos que sejam conscientes, confiantes e curiosos, com capacidade de transformação social. É ainda a visão da instituição de que a educação deve ser construída com as crianças e para as crianças, abarcando holisticamente o seu desenvolvimento (Projeto Pedagógico, 2023).

A instituição apresentava dois edifícios interligados, um para a educação de infância e outro para o 1º ciclo do ensino básico. O edifício da educação de infância apresentava um refeitório com cozinha, uma biblioteca, uma sala multimédia e dois polivalentes. No que diz respeito às salas de atividades, era constituído por 5 salas de atividades, sendo duas destinadas à creche (salas dos 1 e 2 anos) e três destinadas à educação pré-escolar (salas dos 3, 4 e 5 anos) e ainda três casas de banho, uma de apoio à creche, outra de apoio à educação pré-escolar e uma terceira para os adultos. As casas de banho de apoio à creche e à educação pré-escolar apresentavam-se adaptadas às crianças, sendo os lavatórios e as sanitas pequenas. A casa de banho da creche apresentava dois fraldários, um sem escada, utilizado para crianças mais novas e outro referenciado como Pikler, que apresentava uma escada, potenciando a autonomia da criança. Neste edifício era ainda visível uma sala de arrumos, uma sala destinada à administração da instituição e uma outra destinada às/aos docentes. A receção era um espaço acolhedor, decorado com um aquário, quadros e plantas e disponibilizando café e

sofás confortáveis, bem como, a visualização tanto para o interior como para o exterior da instituição, através de portas de vidro. A recepção era incluída na decoração do espaço, mediante o que estivesse a ser trabalhado/festejado na instituição. Nos corredores da instituição, era possível observar cabides e cacifos, identificados com o nome e fotografia das crianças.

No que diz respeito à sala de referência, a sala dos 2 anos, esta era ampla e com boa iluminação natural, já que as janelas não apresentavam obstrução à entrada de luz e acesso ao exterior, através de umas escadas; existia também um sistema de estores para escurecer a sala e um sistema de som. O espaço exibia duas mesas de atividades e estava dividido em sete áreas: a área do acolhimento; a área da casinha e da cozinha; a área das construções; a área dos carrinhos/garagem; a área dos jogos; a área da biblioteca e a área das ciências. A área da casinha estava equipada com uma cama, uma cozinha, um estendal, uma mesa com bancos e vários “bebés” e outros bonecos em tecido, assim como, pratos, talheres e outros utensílios normalmente utilizados nas cozinhas tradicionais. Na área dos carrinhos existia uma pista de carros e carrinhos; na zona das construções existiam legos, animais e peças magnéticas que podiam ser utilizados pelas crianças numa mesa e cadeiras disponíveis na área. Na área das ciências eram disponibilizadas garrafas sensoriais e elementos naturais, lupas, pinças, tubos de ensaio, colheres e pás.

A biblioteca disponibilizava livros-álbum cartonados, numa estante acessível ao grupo. Para além destes materiais, estavam também disponíveis puzzles, enfiamentos, livros de histórias e material para a realização de atividades de expressão plástica, como, tintas, pincéis, lápis de cor, marcadores e folhas brancas. Era possível observar uma predominância de brinquedos feitos em madeira e de elementos naturais presentes na sala; todos os brinquedos estavam arrumados de forma acessível às crianças, potenciando a sua autonomia. Nas paredes estavam expostas as produções e criações das crianças, bem como, documentação pedagógica relativa aos diversos projetos em que o grupo estava a trabalhar. A sala em questão não seguia os parâmetros de um modelo pedagógico específico, sendo possível, mediante algumas características da mesma identificar algumas inspirações. Poderia relacionar-se com a perspetiva de Elinor Goldschmied, através da opção por materiais naturais

e brinquedos em madeira. Poder-se-ia relacionar também com a perspectiva de Emmi Pikler, nomeadamente, na promoção da participação das crianças nos momentos de higiene e atenção pessoal e com o modelo pedagógico de Reggio Emilia, mais concretamente, na existência de documentação pedagógica e na exploração das artes. No que diz respeito ao espaço exterior, este era composto por uma parte com árvores, relva e flores, onde se podiam observar uma horta pedagógica e um hotel para insetos e uma outra parte cimentada. Existiam dois parques infantis e um campo de futebol, bem como, outros equipamentos tais como, bancos e um baloiço. Num desses parques existia uma cozinha de lama, uma mesa e bancos que foram construídos a partir de uma árvore que devido a uma tempestade caiu, sendo então convertida em bancos e mesa para o exterior.

No que concerne à gestão do tempo, o grupo apresentava uma rotina previsível, no entanto flexível, que compreendia os seguintes momentos:

<b>segunda-feira</b>	<b>terça-feira</b>	<b>quarta-feira</b>	<b>quinta-feira</b>	<b>sexta-feira</b>
Morning meeting	Morning meeting	Morning meeting	Morning meeting	Morning meeting
Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas
Educação Física	Inglês	Educação Física	Inglês	Música
Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas
Almoço/Sesta				
Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas

*Tabela 1: Organização do tempo em contexto de Creche*

(Projeto Pedagógico, 2023)

Tal como é referido nas OPC, “Esta organização regular cria previsibilidade, promovendo conforto, segurança e um sentido de direção à criança, apoiando também a aprendizagem gradual de referências temporais” (Marques et al., 2024, p. 50). No entanto, é igualmente importante que a rotina seja flexível, incluindo momentos em que a criança seja convidada a participar (Marques et al., 2024). No decorrer da observação em estágio, foi possível observar

momentos de flexibilidade da rotina, nomeadamente, em momentos de visitas à comunidade, sugestões das crianças a que a educadora aderiu e momentos em que o grupo se sentia mais agitado ou cansado e era necessário alterar a rotina para atender às necessidades do mesmo. Também as transições entre atividades ou momentos da rotina são fundamentais, sendo algo muito visível na organização do tempo na sala. Por vezes, quando o almoço ainda não estava preparado e ainda não podiam entrar no refeitório, a educadora contava uma história ou as crianças cantavam canções enquanto esperavam que se preparassem os espaços, tornando a transição mais fluida, evitando momentos vazios que causem aborrecimento ou tensão nas crianças (Marques et al., 2024). “Pelo contrário, a preparação das experiências de transição entre tempos e espaços será favorável a sentimentos de segurança e controle da criança, permitindo-lhe antecipar o que vem a seguir, envolver-se de forma prazerosa e tranquila, e experienciar bem-estar” (Marques et al., 2024, p. 51).

### **3.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DA EQUIPA EDUCATIVA**

A equipa educativa era composta por duas assistentes técnicas e uma educadora, bem como, docentes coadjuvantes nas áreas de Educação Física, Inglês e Música (Projeto Pedagógico, 2023). O grupo era composto por 18 crianças, 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Era um grupo muito comunicativo e afetivo, sociável e autónomo, com uma preferência por brincadeiras em grande grupo e que não apresentava crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (Projeto Pedagógico, 2023). Quanto aos interesses do grupo, era evidente um grande interesse pelas áreas da casinha, dos animais e dos carrinhos, por brincadeiras e atividades realizadas no espaço exterior, histórias e brincadeiras de exploração de elementos naturais e atividades sensoriais. Os jogos não eram procurados pelo grupo por iniciativa própria, à exceção de serem iniciados pelo adulto. As demonstrações de afeto entre pares e para com os adultos de referência eram frequentes e nas brincadeiras era possível observar um jogo simbólico complexo, com a atribuição de papéis a cada um dos elementos presentes nas brincadeiras. No que concerne às necessidades do grupo, foi possível observar que a partilha de objetos em momentos de jogo e a autorregulação das emoções eram ainda desafiantes para o grupo. Quanto à autonomia, o

grupo era bastante autónomo, já que, todas as crianças conseguiam comer sozinhas, utilizando o garfo e a colher; já conseguiam também vestir-se e despir-se sozinhas, ainda que por vezes necessitassem do auxílio do adulto. O grupo já tinha iniciado o desfralde e conseguia dirigir-se para os espaços autonomamente, nos momentos de higiene. No acolhimento e leitura da história era preferencial a organização em grande grupo, no entanto, no decorrer das atividades e propostas da rotina diária, a opção pela organização do grupo em pequenos grupos era a opção preferencial, já que, potencia a convivência e a interação, bem como, a participação e comunicação (Marques et al., 2024). “Este formato de organização favorece, ainda, os processos de observação de cada criança e do grupo, criando condições para um conhecimento mais próximo e particular dos mesmos” (Marques et al., 2024, p. 52-53).

## **3.2. CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DA SALA DE ATIVIDADES**

A sala de atividades da instituição cooperante, na qual se realizou a Prática Educativa Supervisionada em educação pré-escolar pertencia à rede pública, integrando um agrupamento e partilhava o edifício com o 1º ciclo do ensino básico. O agrupamento em questão, tem como missão atender às necessidades das crianças que o frequentam, tornando-as indivíduos autónomos, responsáveis, com respeito pela sociedade democrática, com competência para trabalhar colaborativamente, solidários, comunicativos e com capacidade para analisar e questionar de forma crítica a realidade que os rodeia. Apresenta como valores a responsabilidade, integridade, excelência, respeito, esforço, solidariedade e liberdade, entre outros (Projeto Educativo, 2021-2025).

O edifício era composto por um hall de entrada com cadeiras confortáveis e os avisos informativos da instituição, um móvel com alguns prémios ganhos em competições e uma secretária com a mala de primeiros socorros. Um dos corredores apresentava as salas do 1º ciclo do ensino básico, uma sala da educação pré-escolar, o Centro de Apoio à Aprendizagem

e a biblioteca; no outro corredor, ficavam duas salas da educação pré-escolar, bem como, a casa de banho de apoio à educação pré-escolar e a casa de banho para os adultos. Existia ainda a cantina, a sala da coordenação e a sala para os/as docentes. No que diz respeito ao espaço exterior, este possuía alguma vegetação superior (árvores de grande porte), alguns canteiros com terra e pouca vegetação rasteira (arbustos). Grande parte do pavimento do espaço exterior era cimentado.

Na sala de atividades, o modelo pedagógico adotado era o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, sendo a sala organizada em 9 áreas: escritório, laboratório de ciências, laboratório de matemática, biblioteca, área do faz de conta, fábrica, área polivalente, área das artes (pintura e desenho) e área das construções/jogos. Todas estas áreas apresentavam materiais diversificados, etiquetados e dispostos ao alcance das crianças, que conheciam e estavam familiarizadas com a sua organização.

No escritório estavam disponíveis materiais como, caixas com letras encaixáveis, “livros”, feitos a partir de material reciclado, para serem utilizados pelas crianças para criarem os seus próprios livros, lápis e canetas, computador com jogos educativos e acesso à internet e cadernos para que as crianças pudessem trabalhar a sua escrita. A biblioteca, que se encontrava contígua ao escritório, apresentava sofás confortáveis e uma panóplia de livros de histórias e álbuns, dispostos em estantes de fácil acesso. No laboratório de matemática estavam disponíveis diversos jogos matemáticos, tais como, tangram, puzzles variados, blocos lógicos, geoplano, legos e blocos de construção, entre outros. O laboratório de ciências apresentava lupas, tubos de ensaio, uma ampulheta, um globo terrestre e material para realizar experiências científicas. Na área do faz de conta, existia uma loja e louça, alguns bonecos e várias roupas, vestidos e outros acessórios. A fábrica e a área das artes apresentavam vários materiais recicláveis, tais como, tampas de plástico, botões, pedaços de papel e cartão, caixas e rolhas de cortiça, mas também material para ser utilizado em produções plásticas como tintas, pincéis, papel de diversas cores e tamanhos, material de escrita, tesouras, cola quente e cola branca, lápis de cera, de cor, pastel de óleo e marcadores. Estava igualmente disponível material para a modelagem e para a tapeçaria, nomeadamente, pasta de modelar, agulhas, tela e lã.

A sala apresentava janelas com acesso ao exterior, apesar de este, quando decorreu o estágio se encontrar em obras. As paredes estavam revestidas com instrumentos de pilotagem do MEM, tais como: o diário, o calendário, a lista de projetos, o “quero comunicar”, o mapa dos aniversários, a lista de tarefas, o mapa de presenças, “os meus textos”, o plano de atividades, a rotina da semana e os desenhos, textos e trabalhos realizados pelas crianças. “Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p. 9).

No que concerne à gestão do tempo, o grupo apresentava uma rotina previsível, no entanto flexível, que compreendia os seguintes momentos:

<b>segunda-feira</b>	<b>terça-feira</b>	<b>quarta-feira</b>	<b>quinta-feira</b>	<b>sexta-feira</b>
Acolhimento e planificação em conselho Orelhudo	Acolhimento e planificação em conselho Orelhudo	Acolhimento e planificação em conselho Orelhudo	Acolhimento e planificação em conselho Orelhudo	Acolhimento e planificação em conselho Empréstimo domiciliário Orelhudo
Lanche/recreio				
Tempo de trabalho em atividades e projetos	Atelier artístico Claraboia <sup>1</sup> Tempo de trabalho em atividades e projetos	Horta Pedagógica <sup>2</sup> Tempo de trabalho em atividades e projetos	Culinária Tempo de trabalho em atividades e projetos	Tempo de trabalho em atividades e projetos
Comunicações	Comunicações	Comunicações <sup>3</sup>	Comunicações	Comunicações
Almoço				
Leitura de uma história	Leitura de uma história	Leitura de uma história	Leitura de uma história	Leitura de uma história
Jogos e dinâmicas de grupo	Descobertas	Saídas/visitas	Educação artística	Arrumar os trabalhos Reunião de conselho
Balanço em conselho	Balanço em conselho	Balanço em conselho	Balanço em conselho	

*Tabela 2: Organização do tempo em contexto de Educação Pré-Escolar*

**Legenda:**

Atelier artístico Claraboia<sup>1</sup>: Ida a um atelier artístico “Claraboia” é realizada uma vez por mês

Horta Pedagógica<sup>2</sup>: Ida à Horta Pedagógica da Quinta do Covelo é realizada quinzenalmente

Comunicações<sup>3</sup>: quando o grupo recebe visitas não realiza comunicações

Durante o estágio foi possível acompanhar alguns momentos de flexibilidade da rotina, de forma a comportar as necessidades do grupo, sugestões das crianças e imprevistos que tenham surgido. As crianças eram incluídas na organização do tempo e no planeamento do dia, participando com sugestões de atividades. “A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Silva et al., 2016, p. 27).

### **3.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DA EQUIPA EDUCATIVA**

A equipa educativa era composta por duas assistentes operacionais e 2 educadoras, sendo que uma delas se encontrava apenas à segunda-feira e a outra de terça-feira a sexta-feira. O grupo era composto por 25 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Era um grupo autónomo, heterogéneo e multicultural, já que, comportava três nacionalidades diferentes, nomeadamente, argelina, brasileira e portuguesa (PCG, 2024). No modelo do MEM, “os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objectivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças” (Folque, 1999, p. 7). Isto vai ao encontro das OCEPE, que referem que a organização do grupo de forma heterogénica, promove as interações entre pares, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem (Silva et al., 2016). No que diz respeito aos interesses, era evidente um grande interesse pelas áreas da fábrica e do faz de conta, bem como, pelo desenho, pela pintura, por carros e por histórias, participando na escolha das mesmas, no dia-a-dia. Aliado a estes interesses, o grupo tinha um gosto diversificado por música, sendo o Orelhudo (projeto da Fundação Casa da Música do Porto, onde diariamente são disponibilizados gratuitamente 90 segundos de música, apresentando uma ampla e diversa seleção de géneros musicais e apresentando igualmente um pouco da história do mundo), um momento diário muito apreciado pelo mesmo. Um dos momentos que o grupo mais tinha interesse em participar era o momento do “mostrar, contar e escrever”, em que era notório o entusiasmo em partilhar com o grupo situações vividas e/ou objetos importantes. Quanto

às necessidades, o grupo demonstrava alguma dificuldade em autorregular as emoções, já que, eram frequentes os conflitos entre crianças, decorrentes das brincadeiras. No grupo, existiam três crianças com acompanhamento dentro e fora da instituição, nas áreas de terapia da fala, terapia ocupacional e psicologia (PCG, 2024). O grupo já demonstrava autonomia em relação à rotina diária, conhecendo-a e querendo participar da mesma.

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Silva et al., 2016, p. 26).

Era notório uma relação de entreajuda das crianças mais velhas para com as mais novas, no que diz respeito ao preenchimento dos mapas e na realização das tarefas diárias. “Os mais velhos explicam os procedimentos aos mais novos, e estes, começando por imitá-los, acabam por integrá-los nas suas práticas à medida que começam a entender as funções e os processos sociais” (Folque, 1999, p. 9). Todas as crianças demonstravam interesse em assumir as funções de “Presidentes”, assim como, nas restantes tarefas. Era evidente a autonomia das mesmas quando tinham de assumir essas funções, isto é, o grupo reconhecia onde se encontravam os materiais de que necessitava e os mapas no espaço da sala, assim como, o número de crianças que podiam estar em cada área, necessitando do adulto apenas como elemento de apoio. “Desta forma, ao ampliarem o campo de liberdade procuram promover tanto a autonomia como o sentido de responsabilidade” (Serralha, 2009, p. 28). Entre crianças era visível uma organização de papéis, especialmente aquando das comunicações aos colegas de projetos ou aprendizagens realizadas nas áreas; nas brincadeiras havia papéis distintos que eram combinados entre crianças.

### **3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A investigação apresentada neste relatório de estágio possui uma natureza qualitativa, participativa e com características de investigação-ação.

A investigação-ação não apresenta uma só definição. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação pode ser definida como um processo de recolha de informação, feita de forma sistemática, com o intuito de provocar mudança. Esta metodologia apresenta um carácter situacional, já que, as alterações são levadas a cabo pelos próprios atores que participam no contexto (Cohen & Manion, 1980, citados por Cardoso, 2014), colaborativo e participativo, já que, o investigador e os participantes colaboram durante o processo de investigação, articulando o seu conhecimento (Amado & Cardoso, 2014). Elliott (1990), destaca o papel da investigação-ação na interpretação dos acontecimentos, a partir do ponto de vista de quem atua, permitindo que o/a educador/a aprofunde a sua compreensão acerca dos problemas vividos no quotidiano.

É ainda relevante referir Latorre (2003), citado por Coutinho et al. (2009), que faz referência a alguns autores relevantes nesta área, entre os quais, Lomax (1990), para o qual, a investigação-ação permite intervir na prática profissional, melhorando-a e Watts (1985), que refere que a investigação-ação permite que os seus participantes recorram a técnicas de investigação e assim, analisem as suas práticas educativas (Coutinho et al., 2009). Esta metodologia de investigação caracteriza-se por ser prática, uma vez que intervém numa determinada realidade, com o intuito de resolver os problemas dessa realidade (Coutinho et al., 2009).

Tal como refere Coutinho et al. (2009), a investigação-ação revela-se muito importante na profissão docente, uma vez que permite que os/as professores/as analisem de forma reflexiva a sua prática educativa, introduzindo as mudanças necessárias, melhorando-a (Elliott, 1991). Assim, a utilização de uma metodologia com características de investigação-ação torna-se relevante para a formação, uma vez que permite a construção de conhecimento, com impacto na própria ação educativa (Caetano, 2004), já que, como refere Oliveira-Formosinho, citado por Mesquita-Pires (2010), o/a educador/a desenvolve a sua prática através do seu envolvimento enquanto investigador/a da sua ação. Ao longo do estágio e do processo de investigação, foram de extrema importância os diálogos com a educadora cooperante, criando um ambiente colaborativo (Coutinho et al., 2009) e contribuindo para a formação e para o desenvolvimento profissional. Desta forma, “A investigação-acção em educação configura-se

assim como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interactividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objecto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove.” (Mesquita-Pires, 2010, p. 80-81)

No que concerne à problemática e de acordo com Mesquita-Pires (2010), esta pode surgir a partir de problemas observados ou de dificuldades sentidas. Nesta investigação, a problemática “Os instrumentos de regulação e organização do grupo” surgiu de uma dificuldade sentida pela mestranda no decorrer do estágio, já que, o contexto em que se desenvolveu o mesmo e consequentemente esta investigação, adotava o modelo do MEM. Apesar da mestranda o ter abordado teoricamente ao longo da sua formação académica, este foi o seu primeiro contacto na prática, o que gerou alguma dificuldade inicial na utilização das estratégias pedagógicas características do modelo. A observação, do grupo e da forma como os instrumentos de pilotagem faziam parte da sua rotina, aliado a esta dificuldade sentida, suscitou interesse e curiosidade em investigar este tópico. Uma vez que o contexto de creche não utilizava o mesmo modelo pedagógico, e de forma a poder incluí-lo na investigação, foi necessário alargar a investigação aos instrumentos de regulação e organização do grupo e assim, estabelecer alguns objetivos, nomeadamente, compreender as implicações destes instrumentos na autonomia e participação das crianças, analisar as diferenças entre os instrumentos utilizados na creche e na educação pré-escolar, colaborar de forma ativa na organização do grupo e participar ativamente na elaboração de inventários. De forma a orientar a investigação foi criada uma questão de investigação, “De que forma os instrumentos de regulação e organização do grupo potenciam a autonomia e participação das crianças?”.

Neste sentido, o modelo de investigação que a mestranda optou por utilizar foi o modelo de Whitehead. Este modelo consiste num ciclo de ação-reflexão (Mcniff & Whitehead, 2011), dividido em quatro etapas fundamentais, sendo que na primeira é identificado o problema e o investigador escolhe um colega para trabalhar com ele na solução do mesmo; na segunda etapa, os professores trabalham em conjunto para elaborar uma abordagem que melhore a qualidade da prática educativa. Posteriormente, na terceira etapa, essa abordagem é colocada em prática, havendo uma recolha de informação que será útil para a avaliação; por fim, na

quarta etapa, a abordagem é avaliada em conjunto e a mudança na prática educativa tem por base a experiência adquirida. (Mcniff & Whitehead, 2011). A opção por este modelo deveu-se, assim, ao facto de este apresentar uma grande carga reflexiva (Mcniff & Whitehead, 2011), o que se conjuga com os objetivos da mestrandia de refletir sobre a prática através da ação. No decorrer do estágio foram vários os momentos antes e após a implementação das ações nos quais a mestrandia refletiu sobre as ações, sobre os instrumentos e de que forma a sua ação poderia ser melhorada. Aliado a este carácter reflexivo, o facto deste modelo prever a colaboração entre pares (Mcniff & Whitehead, 2011), foi muito importante na sua escolha, já que, durante a prática educativa, os diálogos com a díade e com a educadora cooperante foram muito relevantes.

No que diz respeito aos instrumentos e técnicas de recolha de dados e indo ao encontro das categorias de Latorre, 2003, citado por Coutinho et al. (2009), nesta investigação foram utilizadas técnicas de recolha de dados pertencentes, predominantemente, a duas categorias: “baseadas na observação e baseadas na análise de documentos” (p. 373). Assim, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados: a observação participante (Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, 2013), as notas de campo (Máximo-Esteves, 2008; Elliott, 1991), compiladas num diário de bordo, os registos fotográficos (Máximo-Esteves, 2008), um questionário (Elliott, 1991; Coutinho, 2013) aplicado a educadores/as, a exercer nas valências de creche e educação pré-escolar e os métodos visuais, nomeadamente, os desenhos produzidos pelas crianças, acompanhados da sua verbalização (Sarmiento, 2011, 2014; Gobbi, 2022).

A revisão de literatura relativamente ao tópico de investigação, contribuiu para aprofundar o conhecimento sobre o mesmo e recolher informação pertinente, relacionando-a com os dados que foram sendo recolhidos. Tal como referem Cardoso, Alarcão e Celorico, 2010, citados por Coutinho (2013), esta técnica permite que a investigação seja localizada num determinado contexto, estabelecendo uma relação entre o conhecimento que já existe e aquele que será produzido através da investigação. A revisão de literatura foi realizada de duas formas, recorrendo a livros disponíveis na biblioteca e pesquisando artigos, revistas e outros documentos em formato digital, em repositórios. Foi igualmente realizado um

questionário a educadores/as a exercer nas valências de creche e educação pré-escolar, pois tal como refere Elliott (1991), esta é uma boa forma de auscultar as interpretações e as atitudes das pessoas relativamente a determinadas situações. Este questionário foi realizado com o intuito de perceber se os instrumentos de regulação e organização do grupo são utilizados na prática e de que forma o são e apresentava questões de escolha múltipla e de resposta aberta (Coutinho, 2013). Algumas das perguntas incidiram sobre a forma como os participantes utilizam os instrumentos e outras questões centraram-se em perceber as considerações dos participantes em relação ao impacto percebido dos instrumentos na autonomia e participação das crianças. O questionário foi feito de forma anónima e através de um formulário online.

“A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A observação realizada nesta investigação caracterizou-se por ser participante, uma vez que, ao longo do estágio a mestranda teve um papel ativo no contexto, intervindo no quotidiano do grupo (Coutinho, 2013), e não estruturada, já que esta não era mediada por nenhum instrumento de observação. Tudo o que era observado era posteriormente registado nas notas de campo pela mestranda. Através da observação foi possível conhecer e compreender o grupo e as suas características individuais, o espaço físico, a equipa educativa, bem como, as relações entre eles. As notas de campo constituem descrições detalhadas do contexto (Máximo-Esteves, 2008), nos quais o investigador regista de forma objetiva, informações sobre as pessoas, o espaço e as interações que ocorrem, assim como, aquilo que o investigador experiencia (Bogdan & Biklen, 1994). Na ótica destes autores, estes registos devem conter uma parte descritiva e outra reflexiva (Bogdan & Biklen, 1994), isto é, as notas de campo devem também conter sentimentos e interpretações experienciados pelo investigador. Elliott (1991) reitera a importância da parte reflexiva das notas de campo na reconstrução das experiências observadas. As notas de campo foram escritas em suporte físico, de forma sucinta, tendo sido de seguida, estendidas e compiladas num diário de bordo digital. “Segundo Bolívar e colaboradores (2001), os diários “podem ser uma metodologia relevante para documentar e aprender da experiência” (p. 183)” (Amado & Ferreira, 2014, p. 280). A fotografia foi também

uma técnica utilizada como forma de ilustrar e documentar os processos observados (Máximo-Esteves, 2008; Rodrigues, 2022). A mestranda foi tirando algumas fotografias no decorrer do estágio, tendo sempre em atenção a preservação da privacidade das crianças, tal como será referido mais à frente.

“A observação participante, ao ser utilizada no âmbito da investigação participativa conjuntamente com outros contributos da criança - como sejam a escrita, o desenho ou ainda as discussões individuais ou em grupo – é também de grande utilidade.” (Soares et al., 2005, p. 11). De acordo com Clark (2005a, 2005b, 2010), citado por Heydon et al. (2016), os métodos visuais permitem que as crianças participem de forma ativa na documentação das suas vidas. Rose, 2007, citado por Heydon et al. (2016), refere ainda que estes métodos asseguram ao investigador, o acesso a informação detalhada das perspetivas dos participantes. Estes autores vão ao encontro do que está consagrado na Convenção dos Direitos da Criança, mais concretamente, nos artigos 12º e 13º, que refere que as crianças têm o direito de dar a sua opinião e de se exprimirem livremente, acerca de assuntos que lhes dizem respeito, devendo as suas opiniões serem tidas em consideração (Unicef, 2019). “Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam.” (Sarmiento, 2011, p. 2)

O desenho é uma das formas de comunicação e de expressão mais importantes que as crianças utilizam, sendo igualmente uma importante “fonte de informação visual” (Sarmiento, 2014, p. 12). “Desenhar torna-se um meio de captar e registrar o que parece efêmero e contar, cada um a seu modo, as histórias dos ambientes em que nos encontramos, ou ainda, que criamos ou recriamos em linhas e traços” (Gobbi, 2022, p.151). A mesma autora refere que os desenhos são recursos que permitem conhecer e dar valor às diferentes formas como as crianças veem e conhecem o mundo. Desta forma, com o intuito de captar as perspetivas das crianças (Formosinho & Araújo, 2006) acerca do impacto percebido dos instrumentos de regulação na sua autonomia e participação, foi solicitado a um grupo de crianças que realizassem um desenho sobre os instrumentos de regulação utilizados na sala (mapas), sendo esse grupo composto tanto por crianças que já tinham tido contacto com os instrumentos de regulação no ano anterior, como por crianças que estavam a experienciar a utilização dos

instrumentos pela primeira vez este ano. Foi questionado às crianças “Destes mapas todos, qual é o que tu gostas mais?”, sendo dados exemplos dos mapas existentes na sala para facilitar a escolha da criança. Ferreira, 2010, citado por Fernandes e Tomás (2011), refere o conceito de assentimento em detrimento de consentimento informado. Assim, antes da realização dos desenhos, foi explicado ao grupo os objetivos da investigação, qual o objeto de estudo e o porquê de ser pedido que realizassem os desenhos, relacionando com a nossa presença na sala e o facto de estarmos a estudar para “sermos educadoras”, de forma que as crianças pudessem dar o seu assentimento em relação à sua participação na investigação. Os desenhos foram acompanhados da verbalização do que cada criança produziu no seu desenho, de forma a melhor compreender os significados que foram atribuídos aos elementos presentes nos desenhos (Sarmiento, 2011). A utilização dos desenhos produzidos pelas crianças como técnica de recolha de dados, permite que estas sejam vistas como capazes e coprodutoras na investigação, com ideias que são respeitadas e tidas em consideração (Mesquita, 2020).

Por fim, durante a investigação foram tidos em consideração os cuidados éticos indispensáveis. A ética é extremamente importante na profissão docente e indo ao encontro dos princípios propostos pela APEI, o/a educador/a deve sempre respeitar a privacidade das crianças (APEI, 2011). À semelhança da profissão docente, também na investigação, a ética é muito importante (Caetano, 2019), especialmente quando os participantes são crianças. “Ao mesmo tempo que se reconhece a agência da criança e o seu direito a participar em atividades como a investigação, também devem ser acautelados os seus direitos de proteção e provisão, assegurando que, enquanto participante, a criança tem também o direito a ser protegida” (Mesquita, 2020, p. 78).

De forma a proteger e preservar a privacidade das crianças, participantes nesta investigação, o primeiro passo foi proceder à solicitação de um consentimento informado aos encarregados de educação, solicitando a autorização para a captação de fotografias e vídeos. Posteriormente, e de forma a garantir o seu anonimato, nas fotografias que foram produzidas, foram ocultadas as caras das crianças e nos diversos diálogos foram ocultados os seus nomes, sendo apenas referida a inicial do primeiro nome ou a inicial do primeiro e do último nome,

no caso de crianças com o nome igual ou nomes que começassem pela mesma inicial. “Os processos de investigação deverão ainda ser conduzidos de forma a não sobrecarregar ou afetar os participantes para além do necessário, tendo em conta os objetivos da investigação” (Batista, 2014, p. 10). Desta forma, os desenhos das crianças foram realizados no momento da rotina “Tempo em atividades e projetos”, aproveitando a escolha das crianças em realizar a atividade de desenho, garantindo o seu bem-estar (Fernandes, 2021). Também a recolha de informações através do questionário aplicado a educadores/as foi realizada de forma anónima e assegurando a confidencialidade dos dados recolhidos.

## **4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada nos contextos de creche e educação pré-escolar foram realizadas diversas ações com os grupos de crianças, tendo em consideração as suas necessidades e interesses. Neste capítulo são apresentadas e analisadas reflexivamente as ações mais relevantes, no que diz respeito ao impacto percebido dos instrumentos de regulação e organização do grupo, na autonomia e participação das crianças, na sua aprendizagem, bem como, na formação da mestranda. Assim, a análise destas ações partirá dos referentes teóricos e legais e da articulação teoria-prática, referindo constrangimentos sentidos, o empenho das crianças observado durante as ações e a justificação das opções tomadas. Serão igualmente referidos e analisados os resultados da investigação realizada, articulando-os com as ações desenvolvidas.

### **4.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE**

Na Prática Educativa Supervisionada em contexto de creche, foram dinamizadas atividades, com um grande apelo sensorial e uma forte ligação à leitura de histórias. Assim, serão descritas e analisadas duas atividades, bem como, a utilização dos instrumentos de regulação e organização do grupo utilizados na rotina diária. A rotina diária tinha início com o acolhimento, no qual era realizada pelo adulto a marcação das presenças numa plataforma digital, não existindo um instrumento acessível às crianças. Apesar disso, estas eram incluídas neste processo, já que, a educadora cooperante ou a mestranda questionavam o grupo sobre quem já tinha chegado à sala, quem estava a faltar ou quem já estava na sala. No entanto, existiam dois instrumentos de regulação e organização na sala de atividades e que eram utilizados diariamente, nomeadamente, o mapa do tempo e a agenda semanal. A agenda semanal era constituída pelos nomes dos dias da semana e por uma imagem, referente a uma atividade específica daquele dia, sendo o fim de semana, representado por uma casa e os restantes dias da semana representados por uma fotografia de uma atividade com os

professores coadjuvantes. O mapa do tempo era representado por um círculo, com imagens de chuva, sol ou céu nublado e o círculo era rodado para o tempo meteorológico daquele dia. Nas manhãs dinamizadas pela mestrandia, esta procurou promover a autonomia do grupo na gestão dos instrumentos, ainda que fosse o adulto a preenchê-los. Era questionado como estava o tempo lá fora, sendo permitido que o grupo pensasse e observasse o tempo antes de dizer se chovia ou estava sol. O mesmo ocorria com a verificação do dia da semana, era inicialmente questionado que dia era e de seguida, que atividade estava planeada para aquele dia. Durante a verificação do dia da semana, era questionado que dia tinha sido “ontem” e que dia iria ser no dia seguinte, fazendo referência às atividades realizadas nesses dias. Contudo, e apesar do contexto de creche não apresentar um modelo específico, foi possível observar algumas semelhanças com os instrumentos do modelo MEM para a creche, nomeadamente, a agenda semanal, que neste modelo também se apresenta com fotografias das atividades diárias, permitindo que as crianças compreendam melhor as atividades e se consigam projetar no tempo, proporcionando segurança (Folque et al., 2015; Folque & Bettencourt, 2018).

#### **4.1.1. EXPLORAÇÃO DE ÁGUA E TEXTURAS COM OS PÉS**

Uma das atividades dinamizadas em contexto de creche, foi uma atividade sensorial de exploração de água e texturas com os pés. Esta atividade ocorreu no exterior, no parque mais pequeno da instituição, por este não apresentar elementos de distração, como brinquedos e teve início com um diálogo, ainda na sala de referência, no qual foi explicado ao grupo a atividade e se era possível sentir com mais alguma parte do corpo que não as mãos, fazendo referência aos pés. Já no exterior, todos os materiais estavam prontos para a atividade e a mesma ocorreu em grupos de 6 elementos cada. A opção por realizar a atividade em pequenos grupos, permitiu uma atenção mais individualizada por parte da mestrandia, permitindo acompanhar melhor os grupos na sua exploração. Tal como refere Marques et al. (2024), “A organização em pequenos grupos constitui uma decisão pedagógica que potencia estes processos, uma vez que o/a profissional terá maior disponibilidade para cada criança, podendo dedicar maior atenção às motivações e necessidades de cada uma” (p. 52). Iniciou-

se a atividade pela exploração da água, onde as crianças sentiram e exploraram com as mãos, tendo igualmente a oportunidade de realizar transferências com objetos presentes para o efeito. Na segunda parte da atividade, as crianças começaram por se descalçar, sendo promovida a sua autonomia e foram convidadas a sentir as texturas com os pés. A opção por utilizar materiais quotidianos como a palha ou o algodão e com diferentes texturas e cores, prendeu-se com o facto de permitir às crianças explorar diferentes texturas. Apesar de considerar que a atividade tenha sido bem-sucedida, tendo as crianças se demonstrado empenhadas e interessadas, a mestranda considera que poderiam ter sido disponibilizadas mais texturas, diversificando e enriquecendo a experiência. Durante a realização da atividade sensorial, a mestranda pediu ao G. que se descalçasse para poder participar da atividade de texturas e o G. respondeu “Mas eu não quero!”.

Mestranda: “Não queres? Porque é que não queres?”

G.: “Não quero!”

A mestranda, respeitando a vontade da criança, respondeu ao G. “Pronto, então não fazes, não te vamos obrigar”. No entanto, enquanto os colegas estavam a realizar a atividade, o G. aproximava-se do grupo, demonstrando curiosidade e interesse em participar e realizar a atividade.

Mestranda: “G., queres participar?”

G.: respondeu que não, acenando com a cabeça.

Mestranda: “Queres experimentar com as mãos em vez de ser com os pés?”

O G. sorriu e disse que sim, baixando-se imediatamente para explorar as texturas.

(Notas de Campo, 24 de abril de 2024)

Assim, a dinamização desta atividade demonstrou-se muito relevante na formação profissional da mestranda, pois permitiu compreender a importância do papel do/a educador/a na criação de oportunidades que permitam a todas as crianças explorar e se envolver nas propostas. Todas as crianças são diferentes e cabe ao/à educador/a encorajá-las a se envolverem e participarem nas atividades e a explorarem o que as rodeia com confiança, promovendo-lhes segurança (Marques et al., 2024). Aliado a isto, esta atividade revelou-se importante para compreender a importância da escuta da criança e da sua observação, elementares para que o/a educador/a atribua significado às ações das crianças. Foi através da observação do comportamento do G., que a mestranda compreendeu que o G. queria participar de uma outra forma, ainda que ele referisse que não. “Observar é, assim, um processo de escuta sensível e ética que requer uma compreensão empática do modo como os bebés e as crianças exploram e interpretam o mundo e os significados que estão a atribuir às suas experiências e aprendizagens” (Marques et al., 2024, p. 34).

#### **4.1.2. A QUE SABE A LUA**

A segunda atividade prendeu-se com a leitura da história *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec e o registo da atividade. Esta atividade decorreu na área de acolhimento da sala de referência e iniciou com um diálogo, onde foi mostrada uma caixa, que continha um puzzle e o livro. A mestranda foi interagindo com o grupo, promovendo diálogos com as crianças e de seguida, contou a história, mostrando as imagens e interagindo com as crianças. Como esta história já era familiar ao grupo, foram colocadas peças de puzzle, entre as páginas do livro, de forma a introduzir o elemento surpresa e captar a atenção do grupo. Após a leitura da história, o grupo construiu o puzzle e em seguida, foi realizado o registo da atividade. Ao longo da história, as crianças foram convidadas a realizar a contagem dos animais que iam surgindo. A opção pela construção do puzzle, teve como objetivo a abordagem de conceitos geométricos, tais como, localizações e perspetivas.

O diálogo, o trabalho em equipa, a cooperação e a ajuda foram visíveis nas interações criança-criança, estabelecidas durante a realização do puzzle, promovendo a explicitação dos raciocínios e a comunicação matemática, já que a atividade foi realizada em grande grupo. No

seguimento da implementação da atividade de leitura da obra *A que sabe a lua* e de outras atividades dinamizadas pelo par pedagógico, o grupo intensificou o seu interesse pela temática do Céu Noturno, demonstrando a necessidade e curiosidade de explorar e saber mais sobre este tema.

Após a dinamização pela díade das atividades, a educadora cooperante continuou a abordagem a este tema, lendo a história *O coelho, o escuro e a lata de bolachas*, de Nicola O' Byrne, também enquadrada nesta temática. De forma a promover a exploração desta temática e face ao interesse do grupo, foi criado em conjunto com a educadora cooperante, o observatório "A que sabe a lua". Desta nova área da sala fizeram parte os recursos realizados e utilizados pela díade nas atividades, entre estes o puzzle utilizado na atividade, mas também, as duas histórias lidas ao grupo, que estavam à sua disposição, não necessitando da intervenção do adulto e promovendo a autonomia das crianças. Os registos realizados pelo grupo foram afixados na parede, bem como, registos escritos, onde foram registadas evidências de competências e conceitos que foram trabalhados nas atividades dinamizadas e registos fotográficos, documentando as aprendizagens e enriquecendo o espaço (Marques et al., 2024). Tal como refere Cardona et al. (2021) "Usar as paredes como suporte de documentação, é fundamental para que as crianças possam ver com mais facilidade o que vai sendo realizado e os processos desenvolvidos" (p. 95). A criação desta área foi muito importante para a formação profissional da mestranda, já que permitiu compreender a importância da observação, mas também o papel da organização do ambiente educativo na promoção das aprendizagens do grupo. Tal como disposto no Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), no anexo nº 1, alínea a), o/a educador/a "Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas" (p. 5573). Assim, a participação da mestranda nesta adição à sala de referência, contribuiu para a solidificação da importância do ambiente educativo não se manter estático e acompanhar os interesses e necessidades das crianças, pois "Estes espaços são (re)criados a partir da observação atenta e sistemática da criança, procurando garantir-lhe experiências diversificadas e o exercício da autonomia, da iniciativa e da imaginação" (Marques et al., 2024, p. 48).

A documentação pedagógica estava muito presente na sala de atividades, sendo afixado nas paredes, os registos sobre o projeto em que o grupo estava a trabalhar. Esta documentação pedagógica era realizada pelo adulto, com a colaboração das crianças. Era questionado o que tinha sido feito, como tinha sido feito e depois era lido ao grupo. Juntamente com o registo escrito eram colocadas fotografias das crianças durante as atividades, bem como, os registos e produções realizadas pelas crianças. Era possível observar que o grupo, ao olhar para a documentação, se lembrava das atividades e das experiências proporcionadas, proporcionando a revisitação das experiências, pois, a documentação pedagógica “É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação, tal como constitui uma base para o desenvolvimento de identidades aprendentes” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 53).

Decorrente das atividades relacionadas com a leitura da história *A que sabe a lua*, a mestranda pôde, em colaboração com a educadora cooperante fazer parte da documentação dessas experiências, tendo a mesma sido afixada na parede onde se encontrava o observatório “A que sabe a lua”. Contudo, a mestranda considera que poderia ter envolvido mais o grupo no preenchimento dos instrumentos de regulação e poderia ter tido um papel mais acentuado na criação de documentação pedagógica.

## **4.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Na Prática Educativa Supervisionada em contexto de educação pré-escolar, as atividades desenvolvidas pela mestranda pretenderam ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Assim, foram propostas e dinamizadas três atividades, entre as quais, *land art*, criação de sementeiras e pintura e movimento livre ao som de música. Estas atividades foram complementadas por ações desenvolvidas decorrentes da rotina, que visaram a utilização dos instrumentos de regulação do grupo, utilizados na sala de atividades. Assim, serão apresentadas e analisadas quatro ações consideradas mais relevantes do ponto de vista das

aprendizagens das crianças e da formação profissional da mestranda, nomeadamente, dois projetos, a construção do mapa de atividades e a criação de um inventário.

#### 4.2.1. LAND ART

A atividade de *land art* surgiu da observação de um grande interesse do grupo pela natureza



Figura 1 Composição de Land art do A.

e teve como objetivos desenvolver comportamentos de preocupação com a natureza e de respeito pelo ambiente e desenvolver capacidades criativas e expressivas através da criação de produções artísticas (Silva et al., 2016). Esta atividade iniciou com um diálogo em grande grupo, no qual a mestranda questionou sobre o que mais gostavam na natureza e se era possível fazer arte com ela. Depois questionou-se ao grupo se sabiam o que era *land art* e se conheciam algum artista de *land art*. Em seguida, e de forma a introduzir a *land art*, a mestranda mostrou ao grupo algumas imagens de obras de arte realizadas com elementos naturais e gerou-se um diálogo com o grupo onde as crianças falaram sobre as obras que a mestranda mostrou e mencionaram

o que lhes fazia lembrar e os materiais utilizados. Foram também mostradas fotografias de artistas que realizavam *land art*. Em seguida, o grupo foi para o Parque do Covelo para realizar uma atividade relacionada com o magusto e, aproveitando a ida ao Covelo, realizaram a atividade de *land art*. Inicialmente, a mestranda reuniu o grupo no parque, em círculo de frente para si, e explicou em que consistia a atividade. Depois convidou o grupo a recolher elementos da natureza, tais como, paus, folhas, pedras, pinhas, entre outros elementos que pudessem encontrar no parque e com eles realizarem a sua própria composição no chão do parque. Foram várias as crianças que se juntaram em grupos para realizar as suas composições. Depois de realizadas as composições, o grupo comunicou aos colegas o que tinha feito e que materiais tinha usado. Aquando das comunicações foi possível perceber que as composições eram diversificadas, desde bonecos, casas, cobras ou elefantes e variáveis em tamanho, havendo crianças que realizaram composições muito grandes como o A., que

realizou uma cobra. Esta atividade foi relevante na formação da mestranda pois permitiu que esta compreendesse que proporcionar às crianças atividades em espaços naturais favorece o respeito pela natureza e o sentimento de liberdade.

#### **4.2.2. PINTURA E MOVIMENTO LIVRE AO SOM DA MÚSICA**

A atividade de pintura e movimento livre ao som da música, partiu do interesse do grupo pela pintura e pela necessidade evidenciada pela observação, de movimento, tendo como objetivos desenvolver capacidades expressivas e criativas e promover a conexão entre o movimento do corpo e a música. “A expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando” (Silva et al., 2016, p. 55). Esta atividade dividiu-se em duas partes, a primeira de movimento livre ao som da música e a segunda de pintura ao som da música “Quatro Estações”, de Vivaldi. Antes de realizar a primeira parte, as crianças foram reunidas e sentadas no chão, e foi-lhes explicada a atividade. Foi-lhes questionado se conheciam Vivaldi e se já tinham ouvido alguma das suas composições, tendo sido apresentado Vivaldi e um pequeno excerto da música. A cada excerto de cada parte da música a mestranda associou uma velocidade, que podia ser mais lenta ou mais rápida. Quando a música parasse, as crianças tinham de parar também. De seguida, foi explicada a segunda parte da atividade, que consistia na pintura ao som da mesma música. Foram fornecidas tintas, pincéis e folhas de árvore, para as crianças poderem pintar num papel de cenário, no chão. A mestranda teve o cuidado de oferecer às crianças diferentes cores, mas também optou por adicionar elementos naturais, as folhas, para alargar as opções das crianças. Algumas crianças decidiram pintar as folhas e realizar a impressão das mesmas no papel.

A opção pela música de Vivaldi teve como principal objetivo ampliar a cultura musical das crianças, enquanto proporcionasse um ambiente acolhedor para a realização da atividade (Silva et al., 2016). “Este contacto é ainda um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética” (Silva et al., 2016, p. 56). A mestranda optou por seleccionar esta obra musical em específico, uma vez que, o seu arranjo musical

apresentava diferentes ritmos, permitindo que as crianças experimentassem diferentes movimentos durante a atividade.

### **4.2.3. CRIAÇÃO DE SEMENTEIRAS**

A atividade da criação das sementeiras partiu do interesse do grupo pela natureza, na sequência de uma atividade realizada no Parque do Covelo e teve início com um diálogo em grande grupo, com o grupo sentado em roda, de frente para a mestrandia. Percebendo que no Covelo as crianças tinham manifestado interesse em semear propôs-se ao grupo construir sementeiras na sala. Foram mostrados os materiais e as crianças foram divididas em grupos; cada criança pôde optar por semear sementes de chia ou sementes de flores, sendo que posteriormente, cada grupo foi semeando as sementes nas caixas de ovos.

Durante a realização da atividade, a mestrandia questionou o grupo: “Então e para cuidar das nossas sementes, só cuidamos delas uma vez?”

Grupo: “Não”

L.: “Temos de cuidar sempre!”

Mestrandia: “E como vamos fazer para cuidarmos delas sempre? Quem é que vai ficar responsável por cuidar das nossas sementes?”

Grupo: “Nós!”

De forma a remeter para o mapa de tarefas e para uma das tarefas nele existentes (tarefa de regar as plantas), a mestrandia questionou: “Nós temos algo na sala que nos diz quem fica responsável por regar a planta, certo?”

L. e a A.: “As tarefas! Quem for tem de regar.”

A.: “Hoje é o A. e eu!”

Mestranda: “Então, todas as semanas, quem ficar responsável por esta tarefa, rega as nossas sementes.”

(Notas de Campo, 26 de novembro de 2024)

No final cada criança realizou o seu registo da atividade. A realização desta atividade revelou-se importante pois permitiu articular os instrumentos de regulação e organização do grupo, nomeadamente, o mapa de tarefas com a realização de uma atividade do interesse do grupo. No que diz respeito à promoção da tarefa de rega, a mestranda considera que poderia ter tido um papel mais constante na promoção da realização dessa tarefa junto das crianças, relembrando a necessidade de realizar essa tarefa. Contudo, as sementeiras estavam no laboratório das ciências e com o passar dos dias, já se viam as sementes de chia a brotar e a crescer.

A M. M. que estava no laboratório das ciências e dirigiu-se à mestranda, dizendo: “Olha Inês, as sementes cresceram!”

M. L.: “Cresceram! Temos de regar!”

Mestranda: “Pois têm! Quem é hoje?”

M. L.: “Vou ver! Sou eu e a C.” (apontando para o mapa de tarefas, onde se encontra a sua fotografia em frente à tarefa de regar)

(Notas de Campo, 2 de dezembro de 2024)

Após a dinamização das atividades acima mencionadas, e decorrente dos diálogos com a educadora cooperante, foi possível refletir sobre o desempenho da mestranda, nomeadamente, em relação à preparação do material na atividade de pintura que não foi preparado da melhor forma que deveria ter sido, uma vez que, havia boiões que tinham pouca tinta e o papel de cenário ainda não tinha sido cortado. Esta falha na preparação do material levou a que o grupo estivesse algum tempo à espera para realizar a atividade, impactando o

seu bem-estar, pois tal como refere o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), o/a educador/a “Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei nº 241, 2001, alínea a), anexo nº 1). Nesta mesma atividade algo que poderia ser melhorado seria a utilização de uma música diferente na segunda parte da atividade, tornando-a mais estimulante. Assim, a realização desta atividade foi fundamental para a compreensão da importância da organização dos materiais.

No que diz respeito à organização do espaço, na atividade de pintura e movimento livre optou-se por afastar todas as mesas, deixando o espaço desimpedido para as crianças se poderem movimentar livremente. Já a opção por realizar a atividade de *land art* no Parque do Covelo, teve como objetivo proporcionar uma maior e mais variada oferta de elementos naturais do que os existentes no espaço exterior da instituição, bem como, permitir às crianças o contacto com a natureza, enriquecendo e diversificando as suas aprendizagens (Silva et al., 2016). A comunidade apresenta um papel central no modelo MEM, sendo considerada uma fonte de conhecimento e de informação (Folque, 1999). Assim, a escolha deste espaço da comunidade, permitiu também que as crianças explorassem o espaço de forma livre, contactando com a comunidade e permitindo a aquisição de conhecimentos na Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente, conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades (Silva et al., 2016).

A opção por utilizar materiais naturais para a criação de composições ou para a sua utilização na pintura teve como principal objetivo, permitir não só o contacto com a natureza, trazendo-a para a sala, mas também, a ampliação das formas de expressão criativa do grupo. “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p. 49). No decorrer da dinamização destas atividades, foi possível observar que as crianças se encontravam interessadas e envolvidas na atividade, sendo frequentemente referido por elas, que estavam a gostar das atividades. Também a forma como cada criança explorou os

materiais que tinha ao seu dispor foi completamente diferente e repleta de criatividade, imaginação e originalidade, sendo as suas produções singulares e representativas de cada criança.

#### **4.2.4. INVENTÁRIO DA ÁREA DAS ARTES**

Uma das ações realizadas com as crianças foi a criação do Inventário da Área das Artes. Os inventários apresentam-se como listas dos materiais que se encontram disponíveis numa determinada área, contendo igualmente, atividades que se podem realizar, bem como, as aprendizagens a promover (Folque, 2014). A construção destes instrumentos requer a participação do grupo de crianças e permite a integração de novos materiais ou atividades no decorrer do ano, integrando a apresentação do currículo às crianças (Cruz, et al., 2015). Os inventários são fundamentais para permitir que as crianças se apropriem da organização das áreas do espaço, sendo que a criança ao participar na tomada de decisões sobre estes espaços, promove a sua autonomia (Silva et al., 2016).

A realização deste inventário decorreu no momento da rotina “Tempo em atividades e projetos”, tendo sido solicitada a participação das crianças durante o “Mostrar contar e escrever”, sendo que a M. L. e o L. se disponibilizaram para o realizar. A realização do inventário em pequeno grupo permite a criação de oportunidades em que as crianças estabelecem relações de colaboração na resolução de problemas e confrontam os seus pontos de vista, contribuindo para uma aprendizagem cooperada (Silva et al., 2016). Depois de terem preenchido o mapa de atividades, as crianças foram buscar os materiais necessários para realizar o inventário (tesouras e cola) e dirigiram-se para a área das artes, onde tinha sido previamente colocada uma mesa para que as crianças estivessem próximas da área para observar os materiais.

Mestranda: “O que podemos fazer na área das Artes?”

L.: “Desenho e pintura”

Mestranda: “Só essas? Não temos mais nada?”

M. L.: “Temos, temos! Temos a modelagem também!”

Mestranda: “E mais?”

M. L.: “E a fábrica!”

Mestranda: “Falta mais uma! Uma que usam desenhos e agulhas e tecido”

L.: “Tapeçaria!”

(Notas de Campo, 3 de dezembro de 2024)

Posteriormente foi questionado ao grupo sobre os materiais que se podiam encontrar na área, referindo o nome do material e mostrando os cartões, de forma a facilitar a visualização do material em questão e perguntando “Temos?”. As crianças foram observando a área e os materiais nela presentes, e quando respondiam que sim, a mestranda questionava “Onde? Mostra-me.” Depois do grupo ter inventariado todo o material da área, foi-lhe questionado o que poderia ser feito na área das artes, como se pode ver no diálogo seguinte.

Mestranda: “Então e o que podem fazer nas artes?”

L.: “Podemos construir coisas e pintar!”

M. L.: “Podemos desenhar e pintar.”

(Notas de Campo, 3 de dezembro de 2024)

De forma a potenciar as aprendizagens das crianças, a mestranda questionou, “E o que mais podem fazer nesta área?”, sendo que o L. respondeu “Podemos fazer desenhos e depois com linha e agulha costurar!” e a M. L. respondeu “E podemos ver os livros e as imagens e depois

fazer as coisas na fábrica”. Em seguida, foi questionado às crianças sobre as aprendizagens que poderiam ser realizadas naquela área, aliado a um reforço positivo, “Boa é isso mesmo! E o que podem aprender ao fazer essas coisas?” e o L. respondeu “Podemos aprender a fazer desenhos e a pintar e a construir coisas!”.

Quando questionadas sobre as aprendizagens que poderiam ser realizadas, as crianças foram capazes de as mencionar, demonstrando apresentar conhecimentos prévios relativamente à área em questão.

No que diz respeito aos cartões referentes aos materiais disponíveis, foi questionado ao grupo, surgindo o seguinte diálogo:

Mestranda: “E agora como vão colar os materiais?”.

Neste primeiro momento, o L. sugeriu colar os cartões dos materiais em linha, na horizontal, uns seguidos dos outros, dizendo “Podemos colar assim.”

Mestranda: “Podem dividir por cores, ou seja, por áreas”.

M. L. começou a colocar os cartões na vertical, organizando-os por cores, referindo: “Podemos colar assim”.

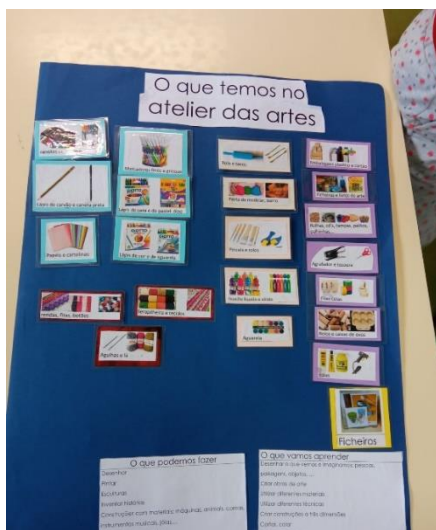


Figura 2 Inventário da Área das Artes

O L.: “Eu já sei, eu tenho uma ideia!”, e começou a colar os cartões em grupos, separando os grupos de cartões da mesma cor. Foi questionado pela mestranda

Mestranda: M. L., o que achas da ideia do L.?

M. L.: “Sim, acho que fica melhor assim porque está dividido.”

(Notas de Campo, 3 de dezembro de 2024)

Depois do grupo decidir como iria colar os cartões, voltou-se a questionar ao grupo:

Mestranda: “Então agora quem cola o quê? Como vão dividir?”

L.: “Eu colo estes e estes”. (demonstrando interesse em colar os cartões azuis, relativos ao desenho e os cartões roxos, relativos à fábrica.

M. L.: “Então eu colo o resto.”

(Notas de Campo, 3 de dezembro de 2024)

Em seguida, o grupo colou o título na cartolina. Contudo, não foi possível terminar o inventário neste dia, tendo o grupo, por decisão sua, continuado com o mesmo no dia seguinte. Uma vez que só faltava colar os cartões referentes aos materiais que se encontravam disponíveis na área, assim como, dois papéis, um com as atividades que podiam ser realizadas e outro com as aprendizagens, foi questionado ao grupo onde queriam colocar na cartolina estes elementos (figura 18).

O L., apontando para a parte de cima da cartolina onde já se encontrava o título refere “Colamos aqui!”. Como o local sugerido pelo L. ficava demasiado perto do título, a mestranda questionou:

Mestranda: “Posso dar uma sugestão?”

Grupo: Sim

Mestranda: “Tão perto do título não pode ser. Porque não colam em baixo da cartolina?”

L.: “Podemos colar aqui!” (sugerindo colar os papéis referentes às aprendizagens e às atividades na parte de baixo da cartolina)

M. L.: “Sim pode ser!”

(Notas de Campo, 4 de dezembro de 2024)

Algo que a mestranda considera que poderia ter sido feito diferente prende-se com o facto de o inventário não ter sido comunicado ao restante grupo, pois devido a constrangimentos de tempo, não o foi possível fazer enquanto decorria o estágio. A comunicação do inventário teria sido um momento de partilha das aprendizagens realizadas pelo grupo, que, tal como refere Folque (2014), ter-lhes-ia permitido refletir e compreender melhor as aprendizagens realizadas, bem como, divulgar essas aprendizagens em benefício do grupo, já que, ao partilhar os seus raciocínios, estão a permitir que todo o grupo se desenvolva, tornando-se progressivamente mais autónomo (Serralha, 2009). Ainda assim, a realização do inventário da Área das Artes revelou-se importante para o grupo de crianças que o realizou, permitindo a apropriação da organização da área e dos materiais. “Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p. 26).

O inventário revelou-se um recurso fundamental para a autonomia do grupo na utilização desta área. Foi possível observar que as crianças sabiam o local dos materiais, e sempre que era necessário algum material, as crianças não necessitavam do adulto para o ir buscar e no final do trabalho nas áreas a arrumação dos materiais era igualmente feita pelas crianças de forma autónoma. Ao longo da realização do inventário, a mestranda promoveu a autonomia e a capacidade de tomar decisões do grupo, questionando como queriam organizar o inventário, o que poderia ser realizado naquela área e quais as aprendizagens, tentando só intervir quando observava que o grupo estava com dificuldade em realizar a tarefa, dando sugestões. Através dos diálogos acima representados podemos observar que o grupo estava empenhado, envolvido e interessado na realização do inventário, tendo sido estabelecidas interações entre as crianças, nomeadamente, interações de entreaajuda e colaboração, que resultaram em diálogos nos quais as crianças explicitaram e argumentaram as suas escolhas e os seus pontos de vista (Serralha, 2009).

A participação nesta ação revelou-se de extrema importância para a formação profissional da mestranda, uma vez que, permitiu contactar na prática com este instrumento e perceber a sua importância na apropriação pelas crianças da organização do ambiente educativo, impactando a sua autonomia. Também o facto de este instrumento permitir que sejam as próprias crianças a inventariar o material e depois partilhar as suas aprendizagens com o grupo, permite que estas tenham um papel mais ativo na organização do espaço e dos materiais, permitindo-lhes exercer a sua participação, o que promoveu que a mestranda compreendesse a importância da sua realização.

#### **4.2.5. CONSTRUÇÃO DO MAPA DE ATIVIDADES**

Outra ação realizada no contexto foi a participação na construção do mapa de atividades. Este instrumento consiste num quadro de dupla entrada, onde as crianças diariamente escolhem as atividades e as áreas da sala para onde querem ir trabalhar, planeando o que pretendem fazer, desenhando um círculo na atividade pretendida. Esse círculo é posteriormente pintado no final da atividade (Sampaio, 2009; Niza, 2013; Folque, 2014; Fernandes et al., 2019). A utilização deste instrumento fornece liberdade de escolha às crianças, no que concerne às atividades que querem realizar, possibilitando-lhes progressivamente realizar planos e antecipar as atividades ou projetos a realizar (Folque, 2014), expondo as áreas mais escolhidas e as menos escolhidas pelas crianças (Sampaio, 2009), figurando como um recurso de auto-reflexão do trabalho realizado (Folque, 1999). A posterior avaliação do mapa de atividades pelo grupo e educador/a em conjunto, permite que as crianças reflitam sobre as suas aprendizagens concretizadas e verifiquem o estado dos compromissos estabelecidos previamente, provocando nas crianças o seu autoquestionamento, permitindo-lhes refletir sobre as suas próprias experiências e conferindo um estímulo à comunicação e à fala (Sampaio, 2009).

A M. L. e a C. estavam responsáveis pelos mapas.

M. L.: “Temos de fazer isto.” (apontando para o mapa de atividades)

Mestranda: “Sim, e do que precisas para fazer?”

M. L.: “Disto”. pegando nos desenhos que fazem parte do mapa de atividades e que permitem às crianças escolher a área ou atividade que querem fazer

Mestranda: “E do que mais precisas?”

M. L.: “Ah, tesoura e cola! Vou buscar!” e dirigiu-se à área das artes para ir buscar os restantes materiais.

(Notas de Campo, 8 de janeiro de 2025)

A C. demonstrou interesse em cortar e colar os desenhos, então a M. L., decidiu dividir os desenhos pelas duas, dizendo: “Tou a cortar para dar à C. e cortamos as duas.” Depois de cortados os desenhos, a C. pegou logo na cola e a mestranda questionou-lhe,

Mestranda: “C, és tu que vais colar?”

C.: “Eu colo!”

M. L.: “A C. mete cola e eu colo.”

(Notas de Campo, 8 de janeiro de 2025)

O processo de colagem dos desenhos procedeu-se da seguinte forma: a C. passava cola no desenho e entregava à M. L. para ela colar no mapa e posteriormente a M. L. dava-lhe outro desenho em troca. No decorrer do processo, a mestranda foi interagindo com o grupo e a M. L. referiu, “Eu vou-lhe dar, vamos trocar, ela dá-me aquele e eu dou-lhe outro.” Depois de terminado o plano, era necessário chamar o resto do grupo para que cada menino colocasse o seu nome no plano.

M. L.: “Agora temos de chamar os meninos que não meteram nome”

Mestranda: “Pois temos, eu vou chamar.”

Neste momento, a M. L. demonstrou interesse em ser ela quem chamava os colegas que tinham de colocar o nome, dizendo “Não, eu chamo!”.

Mestranda: “Tu vais me ajudar, é?”

M. L.: “Sim, quem é?”

Mestranda: “Espera, tenho que ver”.

M. L.: “Tens de ver na lista, espera eu vou te buscar um mapa”

Mestranda: “É isso, chegas-me um mapa por favor?”

M. L. dirigindo-se à parede onde estavam os mapas com os nomes das crianças e respondeu-lhe “Pega”.

(Notas de Campo, 8 de janeiro de 2025)

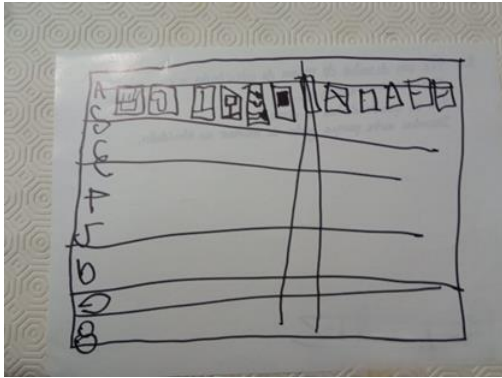
Para facilitar escreveram-se os nomes das crianças que ainda não tinham colocado o nome no mapa numa folha e a M. L. continuou a demonstrar interesse em ajudar, questionando o nome do colega e indo chamá-lo para vir escrever o seu nome. Quando uma criança vinha, o seu nome era riscado na folha. Entretanto, a M. L. demonstrou interesse em ser ela a riscar os nomes da lista, dizendo “Deixa-me riscar o nome que já está”. A M. L. pegou no papel com os nomes do colega e no lápis e disse: “Eu fico com o lápis e eu risco.” Perante esta resposta, foi-lhe questionado: “Tu riscas? Está bem.” Neste processo, a M. L. pedia à mestranda para ler o nome que estava no papel, ia chamar o colega e perguntava onde estava o nome, riscando-o no papel. Depois de ter chamado dois colegas, percebeu que os nomes que estávamos a chamar se encontravam por ordem no papel e passou a riscar os nomes sem perguntar onde estavam na folha.

Durante a realização do mapa de atividades, a mestranda adotou uma postura de valorização e respeito das sugestões das crianças, encorajando a sua participação, favorecendo a construção da sua autoestima (Silva et al., 2016). Igualmente a mestranda promoveu a autonomia do grupo, intervindo apenas quando era necessário, deixando que fossem as crianças a tomar as decisões sobre como iriam realizar o mapa. Foi possível observar que a M. L. se demonstrou muito empenhada, envolvida e interessada em participar na ação, tendo-se predisposto a ajudar a mestranda a chamar as outras crianças do grupo para virem escrever o nome. Contudo, a mestranda considera que deveria ter estimulado e promovido mais o interesse da C. em participar, pois apesar desta ter participado, o seu envolvimento na atividade não foi tão acentuado.

Esta ação permitiu o estabelecimento de interações entre pares, nomeadamente, interações de entreajuda, como foi o caso da divisão de tarefas no momento de cortar e colar os desenhos. A participação das crianças nesta ação permitiu que fossem realizadas aprendizagens na promoção da capacidade de tomar decisões e fazer escolhas, no trabalho em equipa e colaboração. No caso da M. L. foram ainda adquiridos conhecimentos e competências, na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Estas aprendizagens centraram-se no estabelecimento de uma relação entre a escrita e a mensagem oral e no reconhecimento de letras (Silva et al., 2016).

A realização deste instrumento em conjunto com a mestranda, em que esta ia colocando questões e dialogando com as crianças sobre o que estas iam fazendo, permitiu que as crianças elaborassem as suas ideias relativas à construção do mapa, envolvendo-se em conjunto com a mestranda na construção do pensamento (Silva et al., 2016). A existência deste mapa na sala permite ainda que as crianças acompanhem o seu percurso de aprendizagem e se apercebam das suas fragilidades, mas também dos seus pontos fortes e que, em conjunto com o/a educador/a, procurem colmatar estas fragilidades e criem compromissos (Sampaio, 2009). A participação da mestranda nesta ação revelou-se muito importante para a sua formação, uma vez que permitiu compreender a importância deste instrumento na promoção da participação das crianças e na construção da sua autonomia. Este instrumento, não só dá liberdade às crianças para escolher a atividade que querem

realizar, como também as torna responsáveis pelo seu percurso de aprendizagem. No que diz respeito à percepção das crianças, ao analisar os desenhos sobre qual mapa mais gostavam, solicitados pela mestrandia, foi possível perceber que o instrumento que mais aparece é o plano de atividades. Como exemplo, destaca-se o desenho da B.



Verbalização da B.: *“Fiz um desenho do mapa de atividades e os meninos inscrevem-se. Fiz os quadradinhos de cima. Desenhei este porque gosto de marcar as atividades.”*

Figura 3 Desenho da B.

É possível perceber através da verbalização da B., que o mapa de atividades é o que mais gostam, uma vez que, permite que as crianças tenham a liberdade de escolher que atividades preferem realizar no dia, conferindo-lhes autonomia. Ao mesmo tempo, o mapa de atividades afigura-se como um instrumento que permite a participação das crianças não apenas na planificação, partilhando o poder com o/a educador/a, mas também na avaliação do seu percurso, levando as crianças a tomar consciência das suas fragilidades (Sampaio, 2009).

## **4.3. PROJETOS REALIZADOS NO ÂMBITO DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

Os projetos no modelo MEM partem das questões das crianças, que não apresentam uma resposta imediata. Indo ao encontro do Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), o/a educador/a “Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (alínea a), anexo nº 1, Decreto-Lei nº 241/2001, 2001). A utilização dos projetos em contexto de educação pré-escolar, permite que a escola e as aprendizagens sejam voltadas para a resolução de problemas do quotidiano (Peças, 1999). Tal como refere Guedes (2011), o trabalho de projeto permite desenvolver competências, já que, as aprendizagens realizadas pelas crianças são sustentadas na pesquisa, investigação e recolha de dados. Estes são depois tratados por elas e utilizados na criação de produtos, culminando na comunicação dos resultados ao grupo, o que permite a validação social do projeto. Os instrumentos de regulação do grupo estão intimamente ligados aos projetos, nomeadamente, a lista de projetos, o diário de grupo e o plano de atividades. No diário é escrito o que as crianças querem pesquisar e na lista de projetos é possível acompanhar os projetos, desde quem os realiza, até às datas de início e comunicação (Guedes, 2011). Os projetos afiguram-se importantes pois permitem a interligação de diferentes áreas de conhecimento, mobilizando diferentes saberes e promovendo a aprendizagem ao longo da vida (Silva et al., 2016).

### **4.3.1 PROJETO “O QUE FAZEM AS SURICATAS”**

Foram desenvolvidos dois projetos com o grupo, de acordo com a metodologia de trabalho de projeto, que partiram das narrativas das crianças. O primeiro projeto, sobre as suricatas surgiu no grupo durante o “Mostrar, contar e escrever”. A M. B. trouxe para a escola um suricata de peluche e quis partilhar com o grupo. Começou por se inscrever no mapa “Quero mostrar, contar e escrever” e depois apresentou o seu peluche aos colegas. Quando questionada pela educadora cooperante acerca do que sabia sobre os suricatas, a M. B. referiu

“Mas eu nem sei o que fazem os suricatas!”. Esta provocação da educadora cooperante despoletou o início do projeto. A M. B. escreveu o seu nome e desenhou no diário de grupo, na coluna do “queremos”, sendo mais tarde escrito na lista dos projetos pelo adulto. Quando foi questionado ao grupo sobre quem queria participar no projeto juntamente com a M. B., a M. L. e a M. M. demonstraram interesse em participar. No primeiro dia do projeto, o grupo selecionou no mapa de atividades que queria trabalhar nos projetos e foi-lhes questionado “O que é que queremos saber?”; a M. B. respondeu “Queremos saber o que os suricatas fazem!” e a M. L. e a M. M. responderam “Queremos saber o que eles comem!”. Em seguida e de forma a saber os conhecimentos prévios do grupo, foi questionado:

Mestranda: “E o que é que sabemos sobre os suricatas?”

M. B.: “As suricatas andam debaixo da terra!”

M. L.: “Correm muito rápido!”

M. M.: “Saltam muito alto!”

(Notas de Campo, 14 de novembro de 2024)

Foi igualmente questionado ao grupo como queriam comunicar ao restante grupo as suas aprendizagens, tendo o grupo unanimemente respondido “Cartaz”. À semelhança da forma de apresentação, também os locais onde procurar a informação foram decididos pelo grupo, tendo sido selecionado os livros e enciclopédias disponíveis na área da biblioteca da sala de atividades. Contudo, de forma a alargar os conhecimentos e as aprendizagens, foi sugerido a pesquisa no computador, ao que o grupo aderiu.

A seleção e recolha dos materiais necessários (canetas, folhas, lápis e tesouras), bem como, a escrita no computador para a realização da pesquisa foi inteiramente feita pelas crianças, tendo a mestranda lido a informação escrita e escrito as letras numa folha, para as crianças usarem como auxiliar. No que diz respeito à realização do cartaz, foi questionado ao grupo:

Mestranda: “Qual vai ser o título do cartaz?”

Grupo: “O que fazem os suricatas.”

Mestranda: “Querem desenhar na cartolina ou em papel e depois colar?”

M. M.: “Eu quero desenhar em papel!”

M. B. e M. L.: “Eu também!”

Mestranda: “Como querem fazer o cartaz, em pé (vertical) ou deitado (horizontal)?”

Grupo: “Deitado” (horizontal).

(Notas de Campo, 27 de novembro de 2024)

O grupo, quando questionado sobre o que queria fazer no cartaz referiu que queria desenhar. De seguida, questionou-se: “O que querem desenhar?” e o grupo respondeu “O que os suricatas fazem”. De forma a promover a tomada de decisões e a autonomia das crianças a mestranda questionou: “E quem desenha o quê?”, tendo surgido as seguintes respostas: a M. B. respondeu “Eu desenho eles a comer!”, “Eu desenho-os a comer bagas!”, a M. M. respondeu “Eu desenho ele a vigiar!” e a M. L. respondeu “Eu quero desenhar os caçadores!”. Como faltava desenhar a família (colónia), foi questionado “E quem desenha as colónias?” e a M. L. respondeu “Eu!” “Eu quero desenhar a família!”. Cada criança desenhou e pintou os seus desenhos, usando as imagens dos livros como suporte e referência do seu trabalho. Após terminarem, foi questionado:

Mestranda: “Como é que vamos organizar o cartaz?”

M. M.: “Isto, vai para aqui!” (segurando num dos desenhos)

Mestranda: “E o título? Onde se coloca o título?”

M. L.: “Em cima! Aqui.” (apontando para a parte de cima da cartolina)



Figura 4 Processo de construção do cartaz no projeto das suricatas

A M. L. manuseia os desenhos, experimentando qual a melhor maneira de os colar no cartaz. Depois de testar várias formas, responde: “Pomos assim”.

Mestranda: “M. M. e M. B., concordam com a L.?”

M. M.: “Sim.”

M. B.: “Sim, os desenhos ficam aqui.”

(Notas de Campo, 27 de novembro de 2024)

Quando foi questionado ao grupo “E quem é que vai colar os desenhos?”, a M. M. respondeu “Eu quero colar todos!” e a M. L. respondeu “Não, não! Eu também quero!”. Neste momento do projeto, surgiu um desentendimento no grupo relacionado com a colagem dos desenhos, pois a L. queria colar os desenhos e a M. M. também. De forma que fossem as crianças a resolver o conflito e a chegar a acordo, foi questionado: “Como é que vamos fazer?” e a M. B. respondeu “A M. L. cola todos”. Perante esta resposta, a M. M. referiu “Mas eu também quero colar!” e a M. L. respondeu: “A M. M. cola dois e eu colo um e a M. B. cola outro.” No que concerne à escrita, foi questionado “E quem vai escrever?” e a M. B. respondeu “Eu escrevo o que eles fazem!” e a M. L. respondeu “Eu escrevo o título!”. A comunicação (figura 23) ao



Figura 5 Comunicação do Projeto das Suricatas

grande grupo foi planeada pelos elementos do grupo antes da sua realização. A M. M. demonstrou interesse em ser a primeira a falar, referindo “Eu falo primeiro!” e a M. L. respondeu-lhe “Ok, eu falo a seguir!” e a M. B. respondeu “Eu quero falar das bagas!”. De forma a verificar e avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa, foi

questionado ao grupo “Então o que é que aprendemos?”, tendo o grupo respondido que as suricatas “Vivem debaixo da terra!”. A M. B. respondeu “Comem escorpiões!”; “Vivem em colónias!” e “Comem bagas!” e a M. L. que “As suricatas vigiam para os predadores não apanharem os outros!”. A M. M. referiu que “Escondem-se quando veem um predador!”; “A família chama-se colónia!” e “Uns vão proteger a família e outros protegem os bebés!”

#### **4.3.2. PROJETO “AS COBRAS TÊM ESQUELETO”**

O segundo projeto desenvolvido foi o projeto “As cobras têm esqueleto”. Este projeto surgiu das narrativas das crianças e inicialmente a educadora cooperante tinha ficado a acompanhar o projeto, mas depois a mestranda foi convidada a acompanhá-lo. Como já tinham iniciado o projeto com a educadora cooperante, a mestranda voltou a questionar o grupo sobre o que pensavam saber sobre o tema do projeto, neste caso, se as cobras tinham ou não esqueleto. A M. achava que não tinham esqueleto, enquanto o O. e a M. S. achavam que sim. Voltou-se a questionar o que queriam descobrir com este projeto, ao que o grupo respondeu que queriam saber se as cobras tinham esqueleto. O grupo decidiu que queria pesquisar em livros e na internet e que o comunicariam através de um cartaz. Após dialogar com a educadora cooperante, consideramos que seria interessante comunicar através de uma maquete, proporcionando uma outra forma de comunicar. A pesquisa teve início com as crianças a procurar na área da biblioteca os livros que falavam sobre cobras e na internet. À semelhança do projeto das suricatas, a mestranda procurou que fossem as crianças a escrever no computador e a procurar nos livros, lendo o que estava escrito. Após a pesquisa foi questionado ao grupo o que tinham aprendido e a M. e o O. responderam que “As cobras têm esqueleto” e a M. S. respondeu que “As cobras têm 400 vértebras”. Como a pesquisa no computador tinha providenciado mais informações sobre os ossos da cobra, a mestranda voltou a questionar o grupo de forma a potenciar os seus conhecimentos e a M. S. respondeu que “As cobras têm coluna vertebral, costelas, vértebras, crânio e maxilar” e a M. respondeu “O osso da cabeça é o crânio e o da boca é o maxilar”.

Após o diálogo com a educadora cooperante sobre realizar a maquete, a mestranda conversou com o grupo e inicialmente o O. não queria, no entanto, quando o grupo retomou o projeto,

o O. já demonstrou interesse em fazer a maquete. Assim, quando foi questionado ao grupo como queriam comunicar, a M. S. referiu “Fazer a cobra”, referindo-se à maquete. Foi questionado ao grupo que materiais poderiam ser utilizados para fazer a maquete da cobra,



*Figura 6 Maquete do Projeto das cobras*

tendo as crianças ido buscar os materiais à fábrica. Foram sugeridos alguns materiais presentes na sala, para a realização das vértebras e do corpo, aos quais o grupo aderiu. Para o cartaz, o grupo foi buscar todos os materiais e decidiu como queriam fazer o cartaz, quais os materiais que iriam usar, bem como, quem ficaria responsável por que parte. Em seguida, começaram pelo corpo da cobra; o combinado seria colocarem arames num tubo de esponja. Foi necessário cortar os arames e depois de demonstrar como seria feito, foi pedido às crianças que os cortassem. Inicialmente a mestranda deixou as crianças experimentarem e tentarem ser elas a furar a esponja e a colocar os arames, mas como estavam com dificuldade, a mestranda furou a esponja e as crianças colocaram os arames. Visto que o grupo tinha de realizar dois produtos, foi questionado: “Como querem fazer, querem começar o cartaz e depois pensam na cabeça ou querem pensar na cabeça e depois fazer o cartaz?”, tendo o grupo optado por fazer o cartaz primeiro. Na criação do cartaz, o grupo demonstrou interesse em escrever não apenas o título, mas também algumas frases que indicassem o que tinham aprendido no projeto. Foi questionado se queriam escrever na cartolina ou em papel e depois colar, ao que responderam que preferiam escrever no papel e depois colar. Foram recolher os materiais necessários para realizar o cartaz e de forma autónoma dividiram entre si o que queriam escrever. O O. decidiu escrever uma frase, enquanto a M. S. optou por escrever o título. A frase seguinte era uma frase mais complexa e inicialmente a M. S. demonstrou interesse em a escrever, mas quando estava a ter dificuldades o O. decidiu experimentar. Após encorajar as crianças a experimentar e tentar escrever a frase e após algumas tentativas, a mestranda questionou: “Preferem que escreva eu esta?”, tendo o grupo respondido que sim.

O projeto iniciou com três crianças, mas uma delas, a M., acabou por faltar porque ficou doente. Quando a M. regressou, os colegas explicaram-lhe o que já tinham feito e a M., ao olhar para a frase que tinha sido escrita pela mestranda questionou:

M.: “Quem é que escreveu isto?”

Mestranda: “Fui eu, o O. escreveu esta frase e a M. S. escreveu o título, eles tentaram escrever mas não conseguiram e então eu perguntei se queriam que fosse eu e eles aceitaram”.

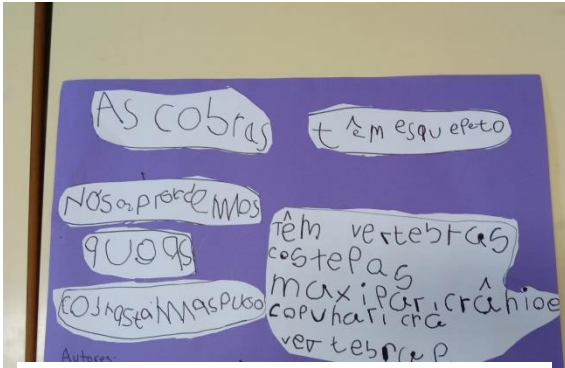


Figura 7 Cartaz do Projeto das cobras

M. S.: “Mas eu tentei e era difícil!”

Mestranda: “Pois foi, e o O. também tentou e não conseguiu. Mas M., queres tentar tu?”

M.: “Sim!”.

(Notas de Campo, 11 de dezembro de 2024)

A M. escreveu a frase e, de seguida, foi questionado ao grupo “Como vamos organizar no cartaz?” e o O. referiu, apontando para os papéis com as frases escritas, “Isto fica aqui assim e depois meto cola e colo”. Depois de terminado o cartaz, questionou-se o grupo sobre a maquete.

Mestranda: “Só nos falta a cabeça da cobra, como vamos fazer?”

M.: “Podemos usar uma caixa e cortar”.

Mestranda: “Ok, uma caixa, parece-me bem”

M.: “Eu vou desenhar com a caneta e cortar com a tesoura”.

(Notas de Campo, 11 de dezembro de 2024)

Em seguida, questionou-se ao grupo: “E para a parte de baixo, para o maxilar?” e a M. S. respondeu “Fazemos um como o nosso queixo!”, tendo a mestranda questionado “Como o

nosso queixo, como?” e a M. S. apontando para o seu queixo respondeu “Um triângulo pequenino”. Após desenharem as peças no cartão e de as cortarem, a M. S. sugeriu “Agora temos de pintar com tinta a cabeça”. Foi questionado de que cor pensavam pintar a cabeça, e o grupo demonstrou interesse em ver novamente a imagem do esqueleto da cobra para verem que cor usar. Assim foram novamente à internet ver e decidiram pintar de branco. A mestranda referiu ao grupo “Vou dar uma sugestão, e se colarmos uma folha branca?”. O grupo aceitou a sugestão e colaram a folha na cabeça. Depois de terem terminado a montagem da maquete, a M. S. disse “Temos de nos inscrever para mostrar o projeto!” e o grupo, foi se inscrever para comunicar aos colegas. Tal como era procedimento na sala, quando as crianças estavam a identificar os autores do projeto, escrevendo o seu nome no cartaz, a M. S., dirigiu-se à mestranda, dizendo:



Figura 8 Comunicação do Projeto das cobras

M. S.: “Tu também tens de pôr o teu nome!”

M.: “Sim, o projeto também é teu, tu também fazes parte do projeto!”.

Mestranda: “Não, o projeto é vosso, eu só vos ajudo a fazer”

M.: “Não, tu ajudas-nos, tens de meter o teu nome!”

O.: “Sim, pois tens!”

M. S.: “Tens de pôr!”.

Após esta insistência do grupo, a mestranda referiu “Não, o projeto é vosso! Quem foi que pesquisou e escreveu e colou e cortou?”. Todos os elementos responderam simultaneamente “Fui eu”. Assim, foi-lhes dito “Então o projeto é vosso, só se mete o vosso nome”.

(Notas de Campo, 11 de dezembro de 2024)

Este pequeno excerto permitiu à mestranda perceber a importância da figura do/a educador/a na realização dos projetos.

Ao longo da realização destes projetos, a mestranda promoveu a autonomia das crianças, intervindo apenas quando as crianças não estivessem a conseguir realizar a tarefa em questão. Foi possível observar que as crianças estiveram empenhadas, envolvidas e interessadas na realização dos projetos e da pesquisa. A realização dos projetos permitiu o estabelecimento de interações criança-criança, entre as quais, interações de colaboração, de diálogo, mas também de confronto, nomeadamente, no projeto das suricatas, na divisão da colagem dos desenhos. Quando as crianças estavam a dividir a colagem dos desenhos, ocorreu um conflito entre duas das crianças envolvidas, visto que ambas queriam colar todos os desenhos. Perante esta situação, a mestranda tentou que fossem as crianças a resolver, questionando apenas como o queriam fazer e escutando os seus pontos de vista, promovendo a negociação e a resolução do conflito pelas próprias crianças envolvidas. No entanto, a M. L., após pensar um pouco, propôs uma divisão dos desenhos que permitisse que ambas as crianças os colassem. Assim, “Cabe também ao/à educador/a, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Silva et al., 2016, p. 25). Já na parte final dos projetos, na comunicação ao restante grupo, foi possível observar que em ambos os projetos, as crianças demonstraram autonomia na divisão das tarefas de quem comunica que parte da pesquisa, sem a necessidade de intervenção do adulto. Também nesta fase, a mestranda tentou não interferir, promovendo a autonomia das crianças.

Os projetos realizados permitiram às crianças realizar diversas aprendizagens, em diferentes domínios, particularmente, na Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente, no projeto das suricatas, o conhecimento do habitat deste animal, bem como, a sua alimentação e os seus costumes e no projeto das cobras, o conhecimento relativo ao esqueleto da cobra e ao nome dos seus ossos, enquadrando-se na aprendizagem: compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas (Silva et al., 2016). Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, as aprendizagens das crianças

prenderam-se com o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas através de técnicas como o desenho, a colagem e a escultura e, reconhecimento e mobilização de elementos da comunicação visual e a apreciação das suas produções. Por fim, no que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as aprendizagens das crianças centraram-se na compreensão de mensagens orais, no uso da linguagem oral em contexto tendo a capacidade de comunicar de forma eficaz e de forma adequada à situação e o desenvolvimento da consciência fonológica e consciência de palavra, assim como, o reconhecimento das letras e do sentido de direção da escrita resultante do facto das crianças terem escrito nos cartazes, desenvolvendo o prazer e motivação para ler e escrever (Silva et al., 2016). A comunicação dos projetos ao restante grupo permitiu ainda desenvolver a autoestima, o pensamento, a comunicação e a linguagem oral, bem como, competências no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social (Oliveira, 2010), nomeadamente, a tomada de decisões e a possibilidade de fazer escolhas, tendo um impacto na construção da sua autonomia (Silva et al., 2016), para além de trabalhar a capacidade de falar perante os colegas.

A participação da mestranda nestes projetos em conjunto com as crianças, permitiu que pudessem ser aprofundados os seus conhecimentos relativos à importância da implementação de projetos na educação pré-escolar. Permitiu ainda reforçar a importância de o/a educador/a permitir que sejam as crianças a experimentar e a explorar, dando-lhes a possibilidade de serem autónomas, desde as tarefas mais simples, como irem buscar os materiais até à tomada de decisões relativamente ao projeto em que estão a trabalhar. Apesar da mestranda reconhecer a importância do papel do/a educador/a de promover as aprendizagens das crianças sem interferir demasiado na sua ação, dando autonomia e tempo às crianças, este é por vezes um pouco difícil de executar, já que, há uma tendência para responder a todas as questões ou para ser o adulto a ir buscar os materiais. Por isso, estes projetos permitiram à mestranda experienciar este papel na prática, contribuindo para a sua experiência profissional. Contudo, a mestranda considera que estes projetos teriam sido uma boa oportunidade para envolver a família e/ou a comunidade, já que, “As famílias, como membros da comunidade, estabelecem o elo de ligação entre a escola e o meio em que se

esta integra, promovendo a troca de saberes” (Rodrigues, 1999, p. 10), sendo um aspeto a melhorar no seu futuro profissional.

## 4.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO

Durante a investigação foi realizado um questionário a educadores/as de infância a exercer nas valências de creche e educação pré-escolar, tendo sido obtido um total de 10 respostas. No sentido de alargar o conhecimento sobre a investigação, a mestrandu optou por utilizar o questionário como método de recolha de dados. Esta opção prendeu-se com a necessidade de auscultar as opiniões dos profissionais sobre o impacto percebido da utilização dos instrumentos de regulação e organização do grupo, bem como, perceber de que forma estes instrumentos são utilizados nas salas de atividades na prática. Analisando o inquérito, relativamente à utilização dos instrumentos de regulação e organização do grupo, foi possível perceber que 100% dos inquiridos (figura 15), na valência de educação pré-escolar, utilizam nas suas práticas este tipo de instrumentos, sendo o diário de grupo e o mapa de presenças os mais utilizados, seguidos da agenda semanal e dos mapas de tarefas, quero comunicar e quero mostrar, contar e escrever. Quanto à frequência de utilização, a totalidade dos inquiridos referiu utilizar os instrumentos diariamente (figura 16), o que vai ao encontro do que foi observado na prática, uma vez que, os instrumentos faziam parte da rotina diária do grupo, como era o caso do mapa de presenças, no qual, as crianças marcavam as presenças logo à chegada à sala de manhã e o diário de grupo, que era preenchido no final do dia aquando do balanço do dia. Quando questionados relativamente ao impacto percebido destes instrumentos na participação e autonomia do grupo, 100% dos inquiridos (figura 17) respondeu que considera que estes instrumentos promovem a autonomia e participação das crianças, nomeadamente, no seu envolvimento na organização, gestão e avaliação e na apropriação da rotina. Quanto ao envolvimento das crianças na sua utilização e implementação, 70% dos inquiridos referiu a promoção e o incentivo da utilização e os restantes, referem o envolvimento na elaboração. No contexto do estágio, foi possível observar que as crianças não só eram incentivadas a utilizar os instrumentos, como faziam parte da sua elaboração, existindo semanalmente crianças responsáveis pelos mapas e estando os presidentes responsáveis pela ilustração do diário. “A utilização por todo o grupo destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação” (Folque, 1999, p. 9). No que diz respeito à finalidade da sua utilização, 100% dos

inquiridos refere que utiliza estes instrumentos para promover a autonomia e a participação das crianças e a resolução de conflitos. Infelizmente, não foram obtidas respostas de educadores/as a exercer na valência de creche. A realização deste questionário permitiu compreender que os instrumentos de regulação e organização do grupo são utilizados diariamente nas práticas dos inquiridos, sendo perceptível as suas implicações na autonomia e participação das crianças. Desta forma, a realização deste questionário foi importante pois permitiu compreender na prática a importância dos instrumentos de regulação e organização do grupo, complementando o que a mestranda observou no estágio.

## 5. REFLEXÃO FINAL

A prática educativa supervisionada constituiu um percurso de grandes aprendizagens, tanto a nível profissional como a nível pessoal, tendo os estágios sido acompanhados de medos e inseguranças, que foram desaparecendo ao longo do percurso, mas também de expectativas altas. As maiores inseguranças da mestranda prenderam-se com a gestão dos grupos e dos conflitos, bem como, o estabelecimento de uma relação afetuosa e de confiança com as crianças, que lhes permitisse sentirem-se seguras para explorar e aprender, indo ao encontro do disposto no Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), anexo nº 1, alínea a), o qual refere que o/a educador/a “Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (p. 5573). Durante o percurso, o apoio das equipas educativas, em particular das educadoras cooperantes e da díade pedagógica, foram imprescindíveis, sendo uma mais-valia na superação de desafios e na partilha de conhecimento e de experiência, culminando em aprendizagens essenciais para a futura prática educativa da mestranda. Aliado a este apoio, também o feedback e a supervisão foram essenciais durante os estágios, permitindo à mestranda refletir sobre a sua prática e consequentemente melhorá-la. Tal como refere Day (1999), "The role of the academy is to promote and sustain an environment which provides challenge and support through research which is embedded in development" (p. 227).

O estágio em creche foi o primeiro contacto da mestranda com esta valência, permitindo adquirir um conjunto de aprendizagens, mas também reforçando algumas conceções da mestranda, nomeadamente, a valorização do brincar e dos elementos naturais, de carácter aberto e com apelo sensorial e a conceção de criança ativa. Entre as aprendizagens adquiridas destacam-se o aprofundamento da sensibilidade da mestranda perante crianças tão novas, a colaboração com os vários elementos da equipa educativa e a diferenciação pedagógica. A mestranda destaca uma situação muito relevante na sua formação profissional e no seu crescimento pessoal: a interação com uma das crianças no contexto de creche, em que esta não se sentia confortável para realizar a proposta que a mestranda estava a dinamizar. Tal como refere Malaguzzi (1994), “We cannot separate this child from a particular reality. She

brings these experiences, feelings, and relationships into school with her” (p. 3). Ao questionar a criança, propondo uma alternativa, a mestranda proporcionou-lhe a possibilidade de participar na atividade de uma outra forma, valorizando as suas necessidades e encontrando estratégias diversificadas. Esta situação contribuiu para o aperfeiçoamento da sensibilidade da mestranda, mas também dos seus conhecimentos relativos à importância da observação e da diferenciação pedagógica, já que, “Os bebés, particularmente, precisam que o/a educador/a identifique e interprete os seus sinais, ampliando o seu espaço de iniciativa e a sua participação” (Marques et al., 2024, p. 35). Ainda relativamente ao estágio em creche é também de destacar a importância da forma como o/a educador/a organiza o ambiente educativo na promoção da autonomia das crianças e tendo sempre em vista as necessidades e interesses do grupo. Neste contexto foi possível a mestranda participar da criação de uma nova área na sala, que surgiu do interesse do grupo e que foi complementada pela documentação pedagógica, contribuindo para a compreensão da relevância da mesma, bem como, da importância de o/a educador/a ir adaptando o ambiente educativo consoante os interesses do grupo, pois, “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva et al, 2016, p. 26).

No estágio de educação pré-escolar, apesar da mestranda já ter realizado um estágio na licenciatura nesta valência, este revelou-se particularmente desafiante, já que foi o primeiro contacto que a mestranda teve com o modelo do MEM, e os seus instrumentos de pilotagem, aspeto que motivou o tema deste relatório, assim como, o facto de ter sido o primeiro contacto na prática com um grupo com uma criança que não falava português. Este último aspeto tornou-se desafiante, pois inicialmente a mestranda não sabia como iria conseguir comunicar com a criança, nem como envolvê-la nas propostas. A mestranda optou por recorrer aos gestos e ao olhar, permitindo que compreendesse a importância da comunicação não verbal, do papel do/a educador/a e da importância da figura de referência do/a educador/a na aprendizagem das crianças. Uma das maiores aprendizagens deste estágio foi a utilização dos instrumentos de regulação e organização do grupo, já que, tal como já foi referido anteriormente, além de ter sido um desafio para a mestranda, despertou o interesse por pesquisar o seu peso na promoção da autonomia das crianças. Compreender a

importância da utilização destes instrumentos no dia-a-dia com as crianças, reforçou na mestrandia, a concepção de criança ativa, que participa e que é capaz de construir o seu próprio conhecimento e de influenciar o seu ambiente educativo (Silva et al., 2016; Marques et al., 2024). Neste aspeto, os instrumentos de regulação e organização do grupo desempenharam um forte papel no fortalecimento da concepção de criança ativa da mestrandia, já que, estes proporcionavam oportunidades de participação e de tomada de decisões que normalmente ficam a cargo dos adultos, desenvolvendo a sua autonomia. Assim, “A organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho” (Folque, 1999, p. 6).

Outro desafio, colocado à mestrandia, foi a gestão de conflitos, que no estágio de educação pré-escolar foi facilitado pela existência do diário de grupo que, tal como refere Niza (1991), funcionou como um “catalisador emocional” (p. 28).

A mestrandia sublinha os projetos realizados com as crianças, que foram a sua primeira experiência com esta metodologia e que permitiram compreender na prática, como o/a educador/a pode promover a autonomia das crianças, mesmo nas ações mais simples como fazer uma pesquisa no computador ou na escolha dos materiais a utilizar. Estes projetos surgiram das narrativas das crianças e do seu quotidiano, demonstrando a importância de o/a educador/a estar atento às narrativas das crianças. “O projecto é ainda o espaço, o tempo e a experiência educativa mais potenciadora da construção de uma profissionalidade plena” (Peças, 1999, p. 60). Experimentar a construção destes projetos permitiu que a mestrandia compreendesse a sua importância na aprendizagem das crianças e o papel do/a educador/a na promoção da sua autonomia, colaborando sem interferir, mas permitindo que as crianças encontrem o seu modo de construir as suas aprendizagens.

A colaboração com as famílias é fundamental no percurso educativo das crianças e em ambos os estágios foi notório a forte relação escola-família. Contudo, apesar de a mestrandia ter presente esta relevância e de ter conseguido promover o envolvimento da família no contexto de creche, o mesmo não se proporcionou no contexto de educação pré-escolar. A mestrandia considera que poderia ter tido um papel de maior relevo neste aspeto, promovendo a

participação das famílias no decorrer dos estágios, sendo sem dúvida um aspecto a melhorar no futuro, já que, “Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar” (Silva et al., 2016, p. 29).

Também a comunidade representou um papel relevante durante a prática educativa, contribuindo para a mestranda compreender a sua importância na criação de oportunidades de aprendizagem das crianças, sendo a integração da mesma um aspecto a ter em consideração no futuro. A mestranda considera que as propostas realizadas ao longo dos estágios foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, evidenciados através da observação, proporcionando experiências enriquecedoras, destacando-se os aspetos positivos, nomeadamente, a observação das narrativas das crianças, algo que evoluiu em relação ao estágio em creche. Contudo, esta considera que há ainda aspetos a melhorar, tais como, encontrar estratégias de integração de situações imprevistas, de integração da família e o aperfeiçoamento da assertividade tanto na ação como na relação com as crianças.

Por fim, a mestranda considera que a prática educativa supervisionada ao longo do mestrado foi de extrema importância para a sua formação, enquanto profissional, mas também enquanto pessoa, permitindo a construção de uma prática educativa com intencionalidade pedagógica, que prioriza a criança, enquanto ser capaz e ativo, considerando os seus interesses e necessidades e permitindo a sua participação enquanto cidadã.

Em suma, a mestranda gostaria de realçar que o estágio em educação pré-escolar e o respetivo relatório de estágio foram muito importantes, pois a investigação contribuiu para a mudança na sua perceção relativamente à importância dos instrumentos de regulação e organização do grupo, permitindo compreender melhor a sua importância nos contextos. O questionário foi uma forma de perceber o que outros/as educadores/as pensavam sobre os instrumentos de regulação e organização do grupo, tendo sido muito útil. A mestranda destaca ainda que investigar este tópico foi muito interessante, contribuindo não apenas para a sua formação, mas também para a sua prática profissional, já que, sem dúvida estes instrumentos irão fazer parte dela.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2014). A Investigação-Ação E Suas Modalidades. In J. Amado (2ª ed.), *Manual de Investigação Qualitativa Em Educação* pp. 187-204
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). Os Diários como Instrumentos de Investigação. In J. Amado (2ª ed.), *Manual de Investigação Qualitativa Em Educação* pp. 278-285
- APEI. (2011). *Carta De Princípios Dos Associados Da Apei Para A Tomada De Decisão Eticamente Situada*.
- Araújo, S. B. (2018). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira- Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 139-160). Porto Editora.
- Baptista, I. (coord). (2014). *Instrumento de regulação éticos-deontológica: carta ética*. SPCE.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação-alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-ação Colaborativa*, 1, 53-72.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com Investigação-Ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. (2ª ed.). Edições Almedina.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO: METODOLOGIA PREFERENCIAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Cruz, A., Conceição, V., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 6(3), 35-52.
- Day, C. (1999). Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233  
<https://doi.org/10.1080/14681366.1999.11090864>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1991). *ACTION RESEARCH FOR EDUCATIONAL CHANGE*.
- Fernandes, C., Filipe, J., Liberal, J., & Louseiro, M. (2019). A gestão cooperada do currículo como forma de socialização democrática. *Escola Moderna*, 6(7), 215-234.
- Fernandes, N. (2021). Ética na Pesquisa com Crianças / Ethics on Research with Children. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho, & N. Fernandes (eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais/Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives*. (p. 227-234).
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011, setembro). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIOLOGICAL ASSOCIATION.
- Fochi, P. S. (2018). Pickler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 181-195). Porto Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A. (2001). Orientações Curriculares: que alicerces para a construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 5(12), 5-10.

- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.113-138). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.
- Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2006.) 'Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications', *European Early Childhood Education Research Journal*,14(1), 21-31.
- Garcia, A. S. R. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 5(36), 6-20.
- Gobbi, M. (2022). DESENHOS ENTRE MUNDOS: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. *Revista de Ciências Sociais*, (57), 135-152.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas Com Menos de Três Anos* (1ª ed.) [PEOPLE UNDER THREE-YOUNG CHILDREN IN DAY CARE]. APEI
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(40), 5-12.
- Heydon, R., McKee, L., & Philips, L. (2016). The Affordances and Constraints of Visual Methods in Early Childhood Education Research: Talking Points from the Field. *Journal of Childhood studies*, 41(3), 5-17.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p.109-140). Porto Editora.

- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (6), 927-942.
- Malaguzzi, L. (1994). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos À Saída da Escola Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção.
- Mcniff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*. (2ª ed.). Sage.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um Processo Partilhado. *Escola Moderna*, 5(24), 5-13.
- Mesquita, C. (2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 77-82.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66-83.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 3(1), 27-30.
- Niza, S. (1992a). Em Comum assumimos uma educação democrática. *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Cadernos de formação cooperada*, (1), 39-47.
- Niza, S. (1992b). Pilares de uma prática educativa. *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Cadernos de formação cooperada*, (1), 7-9.

- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Escola Moderna*, 5(40), 78-82.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p.141-160). Porto Editora.
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, 5(37), 5-13.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p.25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M- Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 5(18), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira- Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-70). Porto Editora.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projeto. *Escola Moderna*, 5(6), 56-65.
- Rodrigues, A. I. (2022). Métodos e dados visuais em Investigação Qualitativa: Natureza, Função e Exemplo Prático com uso de Fotografias. *Investigação Qualitativa e o Desafio Digital*, 10.
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de projetos. *Escola Moderna*, 5(6), 5-14.
- Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Escola Moderna*, 5(34), 5-17.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5(8), 30-33.
- Santos, M. L. (2018). San Miniato, um projeto educativo para as crianças e famílias. In J. Oliveira- Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 161-180). Porto Editora.

Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação. L, Torres, & J-A, Palhares (Org.), Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais. Húmus.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas, in A.J. Martins Filho & P.D. Prado (orgs), *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. (p. 27-60). Campinas.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35), 5-51.

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

Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances. UNESP – Presidente Prudente*, 12(13), 50-64.

Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, (32), 129-144.

Tomás, C., & Gama, A. (2011, janeiro 27-28). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Educação, Territórios e (Des)Igualdades - II Encontro de Sociologia da Educação.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, (12), 109-117.

Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.

### **Documentos Legais**

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I série

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série – A

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série – A

Lei nº 46/86 Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República: I série, nº237

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). Diário da República: I série - A, nº34

Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto. (2011). Diário da República: I série, nº167

Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, de 18 de dezembro. (2020). Diário da República: I série, nº 245.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português.

### **Referências Não Publicadas**

Projeto Curricular de Grupo 2024

Projeto Educativo 2021-2025

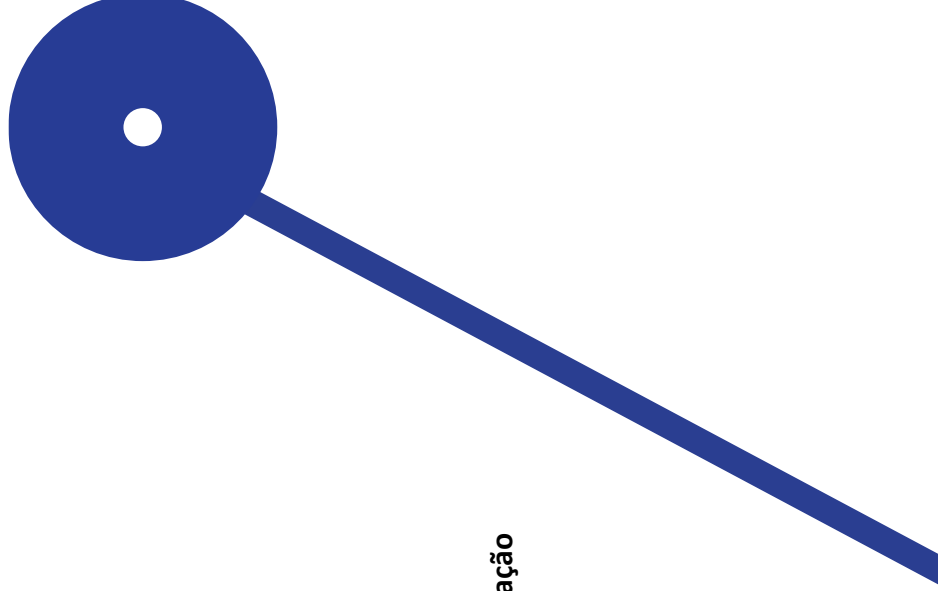
Projeto Pedagógico 2023

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO  
Em Educação Pré-Escolar



**Os Instrumentos de Regulação e Organização  
do Grupo e a participação das crianças**  
Inês Santos Gouveia