

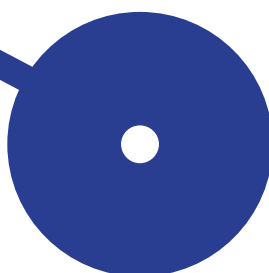
M

MESTRADO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

# Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Mafalda Aureliano Marques

05/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mafalda Aureliano Marques

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Professora Doutora Joana Isabel Querido Rodrigues Santos Gomes

Coorientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mafalda Aureliano Marques

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Professora Doutora Joana Isabel Querido Rodrigues Santos Gomes

Coorientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2024

## AGRADECIMENTOS

Após cinco anos do início do meu percurso de formação profissional, esta etapa termina com a realização deste relatório de estágio para a obtenção do aguardado título de educadora de infância. Durante estes anos existiram algumas pessoas essenciais que me apoiaram e incentivaram em todos os momentos. Por isso, neste relatório de estágio, é fundamental agradecer a essas pessoas.

Aos meus pais, que desde sempre me incentivaram a escolher a profissão que me fizesse sentir realizada e feliz. Apesar dos 12000km que estão entre nós, a distância nunca foi um contratempo para me apoiarem incondicionalmente.

À minha irmã e ao Chris que foram essenciais neste percurso, estiveram sempre disponíveis para me ajudar, me apoiaram em todos os momentos difíceis e festejaram comigo todas as conquistas.

Aos meus dois sobrinhos, que mesmo sem perceberem, foram muitas vezes o meu aconchego com os melhores abraços do mundo.

À minha família, mana, tios e primos que sempre demonstraram o seu apoio, carinho e compreensão minimizando a ausência dos meus pais.

À minha melhor amiga, par pedagógico, colega de turma, irmã de coração, a minha mais que tudo, a minha Luísa. Não há palavras para agradecer tudo o que ela significa para mim, uma colega de curso desde o primeiro ano que se tornou numa das pessoas mais importantes da minha vida. Este percurso, sem ela, não fazia sentido por todo o apoio, todos os estágios que fizemos juntas, toda a motivação que sempre demos uma à outra, todo o companheirismo e por sabermos sempre que nos tínhamos uma à outra, independentemente de qualquer coisa. À família dela, que se tornou uma segunda família para mim e que me recebeu e apoiou de uma forma carinhosa e cuidadora.

À Joana e à Bruna que, para além de colegas de curso, se tornaram amigas. Nesta fase final do mestrado vivenciámos juntas os dois estágios profissionais, partilhamos momentos bons e fomos o apoio nos difíceis. À Marisa, à Susana, à Marta e ao Sérgio, colegas de curso que também se tornaram amigos e com os quais vivi momentos muito bons nestes cinco anos de ensino superior.

À professora Sara por todos os ensinamentos e motivação e por nos mostrar como é gratificante e importante o papel do educador de infância. À professora Joana e à professora Susana pela orientação para a elaboração do relatório de estágio e por se terem demonstrado sempre disponíveis a ajudar-me nesta fase final.

Às educadoras cooperantes e a toda a equipa das instituições onde foram realizados os estágios, por todo o apoio e por se disponibilizarem a nos receberem e ajudar. E a todas as crianças que me ensinaram e me permitiram crescer com elas, tornando todo este percurso muito mais feliz por estar a fazer aquilo de que mais gosto.

À Sandra e a Ju que foram um apoio essencial e um exemplo para o meu futuro. Aprendi muito com elas e partilhei muitos bons momentos, serão para sempre duas pessoas que me ajudaram muito e a quem eu agradeço por tudo.

Por fim, ao meu namorado que apareceu quando eu menos esperava, se tornou no meu abraço-casa nos momentos difíceis deste percurso e festejou comigo todas as conquistas. Uma pessoa fundamental nestes dois últimos anos, que me apoiou e esteve lado a lado comigo para tudo o que eu precisava. Foi um apoio crucial nesta fase de redação do relatório, motivando-me sempre e acreditando em mim e nas minhas capacidades mesmo quando eu não acreditava, só posso agradecer por o ter na minha vida.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio (RE) reflete o processo de formação realizado pela mestranda no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), nos contextos de creche e de educação pré-escolar (EPE). Este documento demonstra as competências e aprendizagens construídas durante os dois estágios profissionais, mobilizando os conhecimentos científicos e pedagógicos alcançados durante o percurso de formação da mestranda. Para além do enquadramento legal e das ações educativas realizadas nos dois contextos, neste RE é ainda abordado como tópico de estudo e reflexão a importância das interações adulto-criança no desenvolvimento da linguagem. Deste modo, no capítulo inicial é realizado um enquadramento teórico sobre o desenvolvimento da linguagem e o impacto das interações neste processo, que é complementado com as perspetivas pedagógicas de HighScope, Goldshmid e Pikler. No capítulo II, apresenta-se a caracterização das instituições e dos ambientes educativos de cada contexto de estágio, sendo que a PES em creche foi realizada numa sala de um ano de idade e o estágio de EPE numa sala de quatro anos de idade. Também é mencionada a metodologia de investigação utilizada referindo a importância da observação, da planificação, da ação e da reflexão para uma melhor prática educativa. No capítulo III são evidenciadas as ações educativas que a mestranda desenvolveu durante a PES, articulando os conhecimentos teóricos do capítulo I com exemplos da prática. Por fim, é realizada uma reflexão final que consuma as aprendizagens e conhecimentos adquiridos, as estratégias de formação e os constrangimentos sentidos durante todo o percurso.

**Palavras-chave:** Educação de infância; Prática Educativa Supervisionada; Desenvolvimento da linguagem; Interação adulto-criança; Perspetivas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This report chronicles the internship journey undertaken by the master's student as part of Supervised Educational Practice in the realms of nursery and pre-school education. It serves as a testament to the skills honed and knowledge garnered throughout two professional internships, where the student applied a blend of scientific and pedagogical expertise acquired during her master's program. Beyond merely detailing the legal framework and educational initiatives undertaken in both settings, this report delves into the crucial role of adult-child interactions in fostering language development, offering a comprehensive exploration of this subject. Drawing upon theoretical insights from educational luminaries such as HighScope, Goldshmid, and Pikler, it provides a robust framework for understanding language acquisition and the pivotal influence of interpersonal dynamics on it. In Chapter II, the report provides vivid characterizations of the institutions and educational atmospheres encountered in each internship placement. Specifically, it delineates the experiences within a one-year-old classroom in a daycare setting and a four-year-old classroom in a pre-school environment. The methodology employed throughout the research is also outlined, underscoring the significance of observation, meticulous planning, deliberate action, and thoughtful reflection in refining educational practices. Chapter III refers mainly to the educative actions developed during the Supervised Educational Practice, articulating the theoretical knowledge of chapter I with examples given from the practice. At the end of this document there is a final reflection that summarises the learnings as well as the acquired knowledge, the formation strategies and the restraints felt during the entire process.

**Keywords:** Early childhood education; Supervised educational practice; Language development; Interaction adult-child; Pedagogical perspectives.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	16
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL .....	16
1.2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM .....	18
1.2.1. A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	21
1.2.2. O PAPEL DAS INTERAÇÕES ENTRE PARES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	27
1.3. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS .....	29
1.3.1. ABORDAGEM HIGHSCOPE .....	29
1.3.2. ABORDAGEM ELINOR GOLDSCHMIED.....	33
1.3.3. ABORDAGEM DE PIKLER.....	36
1.3.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	38
1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO .....	40
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES.....	42
2.1.1. CONTEXTO DE CRECHE .....	42
2.1.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	46
2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS .....	50
2.2.1. CONTEXTO DE CRECHE .....	50
2.2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	52
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	55
2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO .....	59
3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS.....	60
3.1. APRENDIZAGENS PROFISSIONALIZANTES .....	60
3.1.1. INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	61
3.1.2. O ESPAÇO COMO ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM .....	72

3.2.	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CRECHE .....	74
3.2.1.	HISTÓRIA <i>O MENINO COM FLORES NO CABELO</i> DE JARVIS .....	75
3.2.2.	LEITURA DA HISTÓRIA <i>CUCU! QUEM VÊS NO ESPELHO?</i> DE BABYTOWN .....	77
3.2.3.	EM CONTACTO COM A NATUREZA.....	80
3.3.	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	82
3.3.1.	PROJETO “TRANQUILITA” .....	83
3.4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO .....	92
	REFLEXÃO FINAL .....	94
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
	REFERÊNCIAS LEGAIS .....	102
	APÊNDICES .....	103

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Criança V a auxiliar a criança CL.....	64
Figura 2 – Visualização de um livro com a criança FP .....	66
Figura 3 – Crianças V e F a fazer de conta que leem uma história.....	67
Figura 4 – Criança C a “ler” uma história à Tranquilita .....	71
Figura 5 – A mestranda a ler a história em grande grupo.....	79
Figura 6 – Quadro das emoções realizado pelas crianças com o auxílio das estagiárias.....	88
Figura 7 – Criança MT a escrever o seu nome na sua tela .....	91

# ÍNDICE DE APÊNDICES

- A. Apêndice A – Registos Fotográficos
  - A1 – Contexto de creche
  - A2 – Contexto de educação pré-escolar
- B. Apêndice B – Planificações
  - B1 – Contexto de creche
  - B2 – Contexto de educação pré-escolar
- C. Narrativas reflexivas individuais da educação pré-escolar
  - C1 – Primeira narrativa
  - C2 – Segunda narrativa
- D. Apêndice C – Grelha de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na prática educativa supervisionada
  - C1 – Contexto de creche
  - C2 – Contexto de educação pré-escolar

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

*DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*

*EECERA – European Early Childhood Education Research*

EI – Educação de infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

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

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de estágio

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

## INTRODUÇÃO

O presente RE foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, do mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Tal como legislado no Decreto-Lei n.º 79/2014, a obtenção do grau de mestre culmina “no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014 p.2824). Deste modo, este documento compreende as experiências e as aprendizagens adquiridas durante o percurso da mestranda, destacando as práticas pedagógicas, nas dimensões da observação, planificação, ação e reflexão. A prática educativa da mestranda guiou-se pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola (OCEPE)* que se ancoram “nos objectivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e [visam] apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva *et al.*, 2016, p. 5).

A PES na EPE e em creche possibilitou à mestranda a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo destes cinco anos de formação, num ambiente prático e dinâmico. Durante os estágios, existiu a possibilidade de planear e de desenvolver diversas experiências educativas, bem como observar e compreender o desenvolvimento das crianças. Como é referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador de infância observa “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5573).

A educação de infância (EI) desempenha um papel crucial para que as crianças se desenvolvam com uma base sólida. Os dois estágios nas valências de creche e de EPE permitiram à mestranda vivenciar e refletir sobre as práticas educativas utilizadas em cada contexto, traduzindo-se em aprendizagens para a sua formação profissional. Para a mestranda foi essencial compreender e observar que as interações estabelecidas entre as crianças e o meio envolvente influenciam o seu desenvolvimento, tal como é referido no primeiro fundamento das *OCEPE* “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (Silva *et al.*, 2016, p. 8).

No que diz respeito à organização do documento, este é composto por três capítulos principais, introdução e reflexão final que refletem as aprendizagens da mestranda. O primeiro capítulo denomina-se enquadramento teórico e legal e inclui os tópicos de maior relevância para o desenvolvimento profissional da mestranda. Durante as práticas pedagógicas realizadas, a mestranda refletiu sobre a importância das interações adulto-criança e criança-criança no desenvolvimento da linguagem, por ter sido um tópico relevante durante os dois contextos educativos. Desta forma, neste capítulo serão abordados: o enquadramento legal da EI em Portugal, o enquadramento teórico do desenvolvimento da linguagem, a importância das interações adulto-criança no desenvolvimento da linguagem, o papel das interações entre pares no desenvolvimento da linguagem e o contributo de algumas perspetivas pedagógicas que sustentaram a ação educativa da mestranda sobre a temática em apreço.

No segundo capítulo, apelidado de caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação, é realizada uma descrição das instituições do contexto de creche e de EPE, bem como do ambiente educativo de cada uma. Para além disso, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada a IA, e são descritas as estratégias utilizadas pela mestranda para a aquisição de conhecimentos e os respetivos cuidados éticos para a realização deste processo.

No terceiro e último capítulo apresenta-se a descrição e análise das ações mais relevantes desenvolvidas pela mestranda quer no contexto de creche, quer no contexto de EPE. Em primeiro lugar, são apresentados alguns exemplos da prática da mestranda, sustentadas pelo enquadramento científico-pedagógico do capítulo I e adequados às especificidades dos contextos descritos no capítulo II. Para além disso, são também descritas algumas ações educativas realizadas pela mestranda nos dois contextos da PES.

Por fim, na secção da reflexão sintetiza-se o percurso da mestranda, considerando-se as dificuldades e os constrangimentos sentidos, bem como as aprendizagens e as potencialidades, refletindo sobre o impacto deste caminho formativo no seu futuro profissional, para se tornar educadora de infância. Sucedem-se as referências bibliográficas

utilizadas e os apêndices, que constituem registos fotográficos, planificações e as grelhas de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na PES.

# 1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo serão inicialmente identificados os referentes teóricos e legais de maior importância no percurso formativo da mestranda, com vista à elaboração de um enquadramento legal da EI em Portugal.

O maior foco de estudo neste capítulo será o impacto das interações adulto-criança, das interações entre pares e do ambiente educativo no desenvolvimento da linguagem. Contudo, será abordado inicialmente o desenvolvimento da linguagem.

Por último, são referidas abordagens pedagógicas importantes durante o percurso da mestranda. No seu estudo foram considerados os princípios de cada uma, o ambiente educativo que defendem e a forma como percebem interações adulto-criança e criança-criança.

## 1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL

A EI em Portugal surgiu em meados do século XIX com o intuito de as famílias conseguirem um lugar seguro para deixar as crianças enquanto os pais iam trabalhar. Até então, as crianças cresciam e eram educadas no contexto familiar, dado que as famílias trabalhavam na agricultura, no artesanato e no comércio. Contudo, com a crescente industrialização “começou a dar-se a separação entre o contexto familiar e o contexto do trabalho produtivo, fazendo emergir a necessidade social de guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam” (Formosinho, 2021, p. 8). Para além disso, surgiu uma consciencialização do papel da mulher na sociedade, levando a um aumento do emprego feminino (Formosinho, 2021).

Após o nascimento de instituições que asseguravam o bem-estar e a segurança das crianças, desenvolveram-se novas ideias pedagógicas e conceções sobre a infância e os seus direitos. Estes novos “movimentos pedagógicos e escolas de pensamento [tinham como finalidade] o desenvolvimento integrado e a aprendizagem holística das crianças” (Formosinho, 2021, p. 9).

A criança passou a ser vista como um ser participativo na sua aprendizagem e não apenas como uma mera recetora de conhecimento (Formosinho, 2021).

Em 1977, foi criada a primeira rede oficial de EPE e nos anos seguintes surgiram os primeiros jardins de infância estatais. No ano de 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo. Este concretiza o direito à educação, uma vez que todos os portugueses devem ter acesso à educação e à cultura. Este sistema é da responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas. Neste referente estão estipulados alguns princípios gerais e organizativos da EPE e dos diferentes ciclos do ensino básico e secundário (Formosinho, 2021; Lei n.º 46/86, 1986).

Posteriormente, foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997) que indica que a EPE “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670). Esta lei é destinada a crianças entre os três anos de idade e a idade de entrada no ensino básico, e é de caráter facultativo uma vez que “cabe, primeiramente à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da EPE, nos termos da presente lei” (Lei n.º 5/97, 1997, p. 671).

Na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997) são definidos alguns princípios gerais da EPE, e com vista à sua concretização, a Direção Geral da Educação desenvolveu em 1997 um documento com orientações para os educadores de infância: as *OCEPE*. O documento sofreu uma reformulação em 2016, versão que é utilizada até aos dias de hoje, como orientação para EI (Lei n.º 5/97, 1997).

O educador de infância assume um papel de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tal como refere o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei 241/2001, 2001, p. 5572).

A educação em creche, embora não esteja contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo, surgiu também como uma necessidade para apoiar as famílias enquanto trabalham, pois é um espaço que assegura cuidados e transmite bem-estar às crianças dos zero aos três anos (Formosinho, 2021).

Em 2011, surgiu a Portaria 262/2011 de 31 de agosto, que estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e de funcionamento da creche. É referido como uma componente “socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria 262/2011, 2011, p. 4338). Desde 2014 que estão a ser formuladas orientações pedagógicas para a creche e, em 2017, ocorreu uma petição pública para incluir a creche na Lei de Bases do Sistema Educativo, “passando a educação pré-escolar a designar-se como educação de infância e destinando-se a todas as crianças desde o seu nascimento até à idade de ingresso no ensino básico” (Formosinho, 2021, p. 19).

De referir que no ano em que a mestranda termina a sua formação, existe um documento de orientações pedagógicas para creche em consulta pública. O desenvolvimento destas orientações são um passo importante para a educação em creche, uma vez que este documento estará em concordância com as *OCEPE*, mas será orientado para o cuidado e para a educação das crianças até aos três anos de idade.

## **1.2. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

O desenvolvimento da linguagem é um processo de apropriação contínua, que se inicia precocemente e muito antes da entrada na educação formal. Existem vários estudos que indicam que quando os bebés estão na barriga das mães, ouvem e reagem à voz da mãe, essencialmente, numa “experiência conduzida por William Fifer e Chris Moon [foram testados] os batimentos cardíacos de bebés quando em contacto com a voz das mães. Surpreendentemente, os bebés reagem à voz das mães, através de alterações dos batimentos cardíacos” (Costa & Santos, 2003, p. 80). Vários resultados desses estudos demonstraram que os bebés ainda na barriga da mãe são capazes de reconhecer vozes e distinguir diferentes tipos de sons. Podemos, assim, supor que a aquisição da linguagem se inicia antes do

nascimento, visto que nesta fase conseguem ouvir e discriminar diferentes sons, começando assim a sua relação com a linguagem. Pode-se, assim, afirmar que “as crianças estão a preparar-se para falar, [e que] o processo de aquisição da linguagem já começou.” (Costa & Santos, 2003, p. 82).

Embora não se considere o choro uma forma de linguagem verbal, esta é a primeira forma de comunicar do bebé. A linguagem mais concretamente começa com os balbucios nos primeiros meses de vida e no primeiro ano de vida geralmente começam a surgir as primeiras palavras. A fase do balbuciar é o que “parece ser o primeiro passo para a linguagem explícita.” (Costa & Santos, 2003, p. 85). Contudo, é necessário “distinguir sons arbitrários emitidos pelas crianças de primeiras formas de palavras.” (Costa & Santos, 2003, p. 85). Esta distinção é feita de acordo com o contexto em que a criança emite o som, “se a criança emite um determinado som de forma arbitrária e independentemente do contexto, é provável que esteja apenas a exercitar diferentes tipos de sons” (Costa & Santos, 2003, p. 85), no entanto quando “o mesmo som passa a ser utilizado num contexto específico, com uma intenção comunicativa específica e exclusivamente na presença daquilo que a palavra significa, então pode ser interpretado como uma palavra” (Costa & Santos, 2003, p. 85). Outro fator que pode ser um indício de que os balbucios são uma aproximação à fala é que “os bebés balbuciam mais quando estão na presença de um adulto do que quando estão sozinhos” (Costa & Santos, 2003, p. 86).

As primeiras palavras surgem por volta dos doze meses, contudo, “ainda não têm o formato de palavras de adulto, e até acontece muito frequentemente que só os pais e educadores conseguem decifrar aquilo que a criança está a dizer” (Costa & Santos, 2003, p. 90). Neste primeiro ano de vida, não existe grande variação nas palavras que as crianças utilizam e geralmente estão associados ao contexto em que estão inseridas. O mais comum é as crianças utilizarem as palavras básicas, visto que é o estímulo que o adulto lhes proporciona. De referir que a “forma das palavras é ainda uma aproximação, estando condicionada pelos sons que a crianças já adquiriu” (Costa & Santos, 2003, p. 98).

Por volta dos dois anos de idade ocorre um fenómeno “conhecido como «a explosão de vocabulário»” (Costa & Santos, 2003, p. 98). E é nesta fase que “são muito óbvias diferenças

entre meninos da mesma idade” (Costa & Santos, 2003, p. 102), todavia estas não devem ser “motivo para preocupação, uma vez que podem derivar de factores que nada têm a ver directamente com o processo de aquisição” (Costa & Santos, 2003, p.102). As crianças vão aumentar e complexificar o seu vocabulário consoante os estímulos que têm à sua volta e, aqui, as interações adulto-criança são essenciais para este desenvolvimento. A criança começa a desenvolver competências relacionadas com a linguagem desde cedo, logo é essencial que os adultos conversem com os bebés, pois ao fazê-lo estão “a proporcionar-lhes matéria-prima para eles continuarem a exercitar as suas capacidades linguísticas” (Costa & Santos, 2003, p. 84). É, assim, imprescindível desde cedo criar ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem.

O contexto social, de acordo com abordagens sociointeracionistas (Bruner, 1975 e Tomasello, 1995 como citados por Costa Filho, 2012), desempenha um papel crucial nos variados ritmos de aquisição da linguagem. Neste sentido, quando pais e educadores incorporam momentos lúdicos, como a leitura de histórias ou a associação de nomes a imagens, proporcionam às crianças a exposição a novas palavras enriquecendo o seu vocabulário. Dessa forma, compreendemos que, embora uma parte do conhecimento linguístico seja inata, há vantagens significativas em estimular a criança e proporcionar um ambiente propício ao seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da linguagem vai sendo um processo gradual até à entrada no 1.º ciclo do ensino básico onde na “maioria das crianças o conhecimento fonológico da língua materna está estabilizado” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 16). Para além disso, “processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 13).

No decorrer do processo de aprendizagem “a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 13). Como em todos os processos de novas aprendizagens, é habitual existirem erros iniciais de produção, porém estes “são ótimos indicadores de desenvolvimento” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 14). É, então, essencial “que o adulto esteja atento às produções de cada criança para

que a interação dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 14). O papel do adulto é imprescindível para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que pode apoiar a criança e dar-lhe “modelos correctos, estruturas sintáticas mais complexas e, simultaneamente, lhes proporcionarem mais oportunidades de comunicação” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 12).

Em suma, o desenvolvimento da linguagem é um processo contínuo e holístico principalmente nos primeiros anos da infância. Deste modo, é crucial expor as crianças a estímulos linguísticos e proporcionar ambientes enriquecidos para promover o seu desenvolvimento linguístico.

### **1.2.1. A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

O adulto tem um papel crucial no desenvolvimento da linguagem e atua em diversas componentes para que através das suas interações possa apoiar as crianças no seu processo de aquisição da linguagem. Precisa de ser mediador das interações entre pares, de um modo não intrusivo, ou seja, sendo a figura de apoio emocional de que a criança necessita para estabelecer relações com os pares. Assim, é necessário que o adulto propicie um ambiente linguisticamente estimulante e seguro para a criança. Tendo um papel essencial nas trocas comunicacionais, “desempenha o papel de ‘andaime’, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.11).

O adulto precisa de estabelecer uma relação positiva com as crianças para que elas o vejam como um apoio e se sintam confiantes para se desenvolver, tal como defende Napierala “As crianças precisam da presença de um adulto que escuta, que respeita, que as acolhe e abraça, para dessa forma adquirirem autonomia e confiança para explorarem o mundo que as rodeia, onde se desenvolvem as interações e brincadeiras entre pares” (Napierala, 2022, p. 17). Um exemplo concreto de como este apoio é essencial são os conflitos entre pares, que devem ser vistos como etapa do desenvolvimento, dado que a criança, ao ter de gerir uma situação de conflito está a desenvolver competências comunicativas e sociais. E o papel do adulto é o de

dar confiança e autonomia à criança para o resolver uma vez que a “criança é competente desde que nasce” (Napierala, 2022, p. 17), validando o segundo fundamento das *OCEPE*, que é exatamente o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo” (Silva *et al.*, 2016).

Como já foi referido, as crianças expostas a um maior número de estímulos linguísticos desenvolvem com maior facilidade a linguagem. Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim de infância é favorável a este processo de desenvolvimento, sendo da responsabilidade do educador criar um ambiente estimulante ao desenvolvimento linguístico e ao ato comunicativo, com diversos estímulos que proporcionem o desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Deste modo “cabe ao educador de infância ser pró-ativo e organizar, melhorar e ajustar o ambiente educativo” (Guralnick, 1993 como citado em Napierala, 2022, p. 18). Tal como Malaguzzi (1998) refere, o espaço é o terceiro educador, deste modo deve ser ponderado ao pormenor para proporcionar o desenvolvimento da criança (Lino, 2020). Desta forma, ao “adulto compete organizar o ambiente educativo intencionalmente, enquanto sustentáculo do desenvolvimento curricular” (Silva *et al.*, 2016, como citado em Napierala, 2022, p. 17).

O espaço é, então, organizado tendo como foco a criança, as suas necessidades e os seus interesses. Os materiais e o espaço devem ser planeados como recursos essenciais para o desenvolvimento curricular das crianças. A utilização de materiais estimulantes e diversificados contribui para que a criança possa participar no seu processo de aprendizagem, escolhendo o que para ela faz mais sentido. (Decreto-Lei n.º 241/2001,2001; Silva *et al.*, 2016; Sim-Sim *et al.*, 2008).

Os ambientes estimulantes devem ser caracterizados por vários momentos de comunicação entre adulto e criança. Estes transcendem a simples troca de palavras, uma vez que se tornam alicerces fundamentais para a aquisição de habilidades linguísticas ao longo da infância. As competências comunicativas são essenciais para a construção de conhecimento em todas as áreas do saber, visto ser essencial para a compreensão e apropriação do conhecimento, bem

como para se expressarem (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Silva *et al.*, 2016; Sim-Sim *et al.*, 2008).

Para desenvolver a comunicação oral, as crianças precisam de ser estimuladas com estratégias diversificadas. Para isso, é essencial que no ambiente educativo existam materiais como livros, fantoches, fotografias, entre outros. Ao serem disponibilizados estes materiais, a criança poderá criar momentos nos quais inventa histórias ou poderá ouvir o educador fazê-lo. O educador pode recorrer aos materiais existentes para apoiar o desenvolvimento da expressão oral das crianças. A leitura de poemas, lengalengas e trava-línguas, contribui para essa aprendizagem. Os materiais e o espaço são importantes para estimular o desenvolvimento da comunicação verbal, que é fundamental para diversas áreas (Sim-Sim *et al.*, 2008).

A comunicação oral é essencial para estabelecer relações com os outros, para aprender e desenvolver o pensamento cognitivo. As relações sociais são essenciais para que as crianças vão estruturando as suas competências comunicativas e estas são “transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios [uma vez que são fundamentais] para a troca, compreensão e apropriação da informação” (Silva, *et al.*, 2016, p. 60).

Nas trocas comunicacionais existe uma expansão e um enriquecimento do vocabulário da criança. O adulto torna-se um modelo, tendo em conta que as crianças vão assimilando não só o vocabulário, mas também a entoação, a estrutura e a complexidade das frases utilizadas. Nestas conversas, as crianças conseguem ser orientadas e corrigidas pelo adulto, contribuindo para um aperfeiçoamento das suas habilidades linguísticas (Silva *et al.*, 2016; Sim-Sim *et al.*, 2008).

Nas *OCEPE* são estabelecidas diretrizes para que o processo do desenvolvimento da linguagem seja realizado de um modo holístico e integrado para que as crianças aprimorem as habilidades linguísticas. Segundo o primeiro fundamento das *OCEPE*, “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” as “relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p. 8). Assim, destacam a

comunicação oral e o ambiente educativo estimulante como pilares para o desenvolvimento da linguagem (Silva *et al.*, 2016). A perspectiva pedagógica de Goldschmied refere a importância destas interações adulto-criança para a criação de vínculos emocionais que incentivem os processos de desenvolvimento. Esta pedagogia enfatiza a necessidade de existir uma pessoa-chave para a criança aprender e compreender que existe alguém que acompanha nas suas brincadeiras e que interage às suas comunicações. Este adulto será uma referência para a criança, deste modo é necessário que a escute atentamente e que exista uma interação recíproca e positiva.

A expressão e a compreensão verbais são consideradas habilidades fulcrais, dado que é importante as crianças conseguirem articular as suas ideias de forma clara e compreender o que as pessoas ao seu redor dizem, sendo, assim, necessário que se criem estratégias educativas que desenvolvam estas habilidades e enriqueçam o vocabulário das crianças. Logo que as crianças dominem a comunicação, vão “começando a desenvolver uma outra vertente relacionada com a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística)” (Silva *et al.*, 2016, p. 61).

Como já referido, as relações e as interações que a criança estabelece com os adultos e outras crianças bem como as experiências que estes proporcionam, são oportunidades constantes para aprender. É importante que sejam criadas situações que coloquem as crianças expostas a diferentes estímulos de aprendizagem e que existam interações de qualidade, por parte do adulto, com a mesma (Silva *et al.*, 2016).

O educador tem, portanto, a “responsabilidade” de criar condições para que as crianças desenvolvam a linguagem oral. A forma como o educador se expressa é o exemplo que as crianças irão seguir e as correções que este faça à fala das mesmas contribuirão para a expansão do seu vocabulário. A EPE é, deste modo, fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e o educador tem o poder de contribuir para este, através da estimulação e do exemplo (Silva *et al.*, 2016).

Compete, igualmente, ao educador o papel de incentivar ao diálogo, sendo imprescindível que se dê espaço à criança para falar, valorizando o que cada uma tem para comunicar e ouvindo com atenção (Silva *et al.*, 2016). A prática de dedicar tempo a cada criança e ouvi-la atentamente, possibilita ao educador estabelecer um contato mais personalizado permitindo intervenções direcionadas à Zona de Desenvolvimento Proximal da criança (Infância na Europa, 2007). A proximidade física entre adultos e crianças de interação face a face oferece um ambiente propício para conversas diretas e promove uma oportunidade para a criança observar de perto a forma como os adultos articulam as palavras. Ainda a este propósito, refira-se a importância da atenção conjunta, advogada por teorias sociointeracionistas, para o desenvolvimento linguístico da criança. A criança desde o nascimento que está envolvida em trocas comunicacionais, marcadas por comportamentos não verbais como gestos e a atenção conjunta. Esta última, definida por Bruner “como um formato triangular que envolve o adulto, bebê e um objeto que se torna o foco do olhar compartilhado” (Bruner como citado em Costa Filho, 2012, p. 2), promove a noção de transitividade, que está associada ao desenvolvimento da consciência de papéis discursivos.

Para além das *OCEPE*, no manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)*, são referenciadas algumas atitudes que o educador deve ter para facilitar a qualidade das aprendizagens das crianças, tais como: ser sincero e autêntico na sua prática; confiar, aceitar e valorizar a criança; ter uma atitude empática com a criança, colocando-se no lugar dela e percebendo o seu ponto de vista. A escala de empenhamento do adulto é um instrumento que pode ser utilizado para perceber se as interações adulto-criança estão a ter eficácia na aprendizagem das crianças. Esta escala divide-se em três categorias de ação do adulto que se tornam indispensáveis para a qualidade das ações: a sensibilidade, a estimulação e a autonomia.

A estimulação é um dos pontos sobre o qual a mestrandia ao longo da PES refletiu, uma vez que, como já foi possível constatar, a exposição das crianças a diversos estímulos, que favoreçam a sua aprendizagem, é essencial para que possam adquirir conhecimento. A categoria da sensibilidade relaciona-se com a capacidade que o educador tem de lidar com os sentimentos das crianças, sendo imprescindível para criar uma boa relação com as mesmas e

consequentemente para o seu bem-estar emocional, que é fulcral para que estas se possam desenvolver plenamente. As crianças precisam de sentir respeito, segurança, afeto, atenção e valorização por parte dos adultos, de modo a estar emocionalmente estável para aprender. No que diz respeito à categoria da autonomia, a criança sente-se valorizada e capaz quando consegue fazer as coisas por si própria, contribuindo assim para a sua autoestima e para o seu bem-estar. As crianças têm direito a ser respeitadas e a ser ouvidas e devem participar em todas as decisões, por isso é importante dar liberdade de resolver os seus problemas autonomamente.

A Escala de Empenhamento do Adulto é um instrumento que o educador pode utilizar para analisar a qualidade das suas práticas. No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, é um instrumento relevante para refletir sobre as interações que tem com a criança, uma vez que é preciso ter sensibilidade para reconhecer as necessidades da criança e ajudá-la a colmatar as mesmas, é imperativo dar os estímulos certos para proporcionar um enriquecimento da linguagem e é fundamental deixar a criança ser autónoma, sabendo que tem sempre o apoio do adulto.

Para além disso, e de modo a avaliar o envolvimento das crianças, existe a escala de bem-estar e envolvimento. Esta escala é essencialmente importante para a valência de creche, uma vez que como as crianças ainda não verbalizam, é extremamente necessário observar os comportamentos das crianças. Esta vai ainda permitir ao adulto compreender se a sua prática pedagógica e o ambiente educativo estão a ser relevantes para a criança. Existem para isso indicadores que auxiliam a perceber o nível de bem-estar que a criança se encontra, são esses: alegria/satisfação; relaxamento e paz interior; vitalidade; abertura; autoconfiança; estar em sintonia consigo própria. Para compreender o nível de envolvimento é necessário observar a concentração e persistência da criança, bem como a motivação, interesse, satisfação e energia (Araújo, 2014).

## **1.2.2. O PAPEL DAS INTERAÇÕES ENTRE PARES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

As interações entre pares iniciam-se quando estes ainda são bebês pequenos e interagem entre si, no entanto durante “muito tempo pensou-se que crianças pequenas não eram capazes de se envolver em formas complexas de brincar” (Ross, 1982 como citado em Napierala, 2022). Contudo, as crianças comunicam e interagem umas com as outras desde que são pequenas e, apesar desta interação ser sem palavras, é com uma intenção positiva e com sentimento, sendo possível visualizar “crianças com um ano a cooperarem entre si, a preocuparem-se se os colegas estão tristes e confortando, ou chamando o adulto para ajudar” (Napierala, 2022, p. 15). É possível compreender que as crianças desde novas desenvolvem competências sociais através da forma com que se conseguem expressar, sendo através das interações que estabelecem com os pares que estas se desenvolvem. Nesta fase, é essencial que as crianças tenham interações de qualidade, uma vez que estas podem influenciar no futuro.

O brincar é uma das formas com a qual as crianças mais estabelecem relações entre pares, é uma experiência fundamental e vital para o desenvolvimento da criança. A brincadeira “é o meio através do qual as crianças constroem a sua compreensão do mundo (Hohmann & Weikart, 1997, p. 88), por isso ser essencial. Quando as crianças têm o apoio do adulto, sentem que ele compreende as suas brincadeiras e brinca com elas, e têm oportunidade “para tomar consciência e conhecimento dos outros; para observar e imitar aquilo que os outros fazem; (...) para trabalhar próximo dos outros e com eles; e para conversar sobre aquilo que estão a fazer e sobre o que sentem” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 87). Os adultos, ao participarem nas brincadeiras das crianças e assumirem o papel de brincar com elas, estão a permitir que elas se sintam apoiadas e seguras para brincar com os pares. A criança ao estar a brincar livremente, vai desenvolver competências sociais, como habilidades de comunicação, cooperação, resolução de conflitos e empatia. O brincar é que vai permitir que a criança se aproprie do mundo ao seu redor e adquira conhecimentos sobre as características dos objetos, regras sociais e compreensão do mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 1997).

As “crianças no segundo ano de vida são capazes de ter comportamentos pró-sociais e de amizade com os colegas” (Napierala, 2022 p. 15), o que significa que desde cedo desenvolvem capacidades empáticas e de respeito pelo outro. Posto isto, “os pares têm um papel fundamental desde muito cedo” (Napierala, 2022 p. 14). Quando as crianças passam a utilizar a linguagem como forma de expressão, os momentos de comunicação entre pares contribuem de uma forma única para o desenvolvimento global das habilidades comunicativas. As crianças aprendem muito por imitação e, ao interagirem entre pares, estão a aprender estilos de comunicação, vocabulário e expressões diferentes. Tal interação contribui para a expansão do seu léxico (Napierala, 2022).

As interações comunicativas entre pares desempenham um papel essencial no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças. Nestas trocas comunicacionais existe uma partilha de experiências e de histórias, que contribui para o aprimoramento da expressão verbal. A necessidade de as crianças serem compreendidas pelos pares instiga a que tornem os seus diálogos mais claros e articulem melhor as ideias que querem transmitir, o que, conseqüentemente, promove uma maior eficácia na comunicação (Napierala, 2022).

O ambiente das interações entre pares confere a segurança necessária para experimentarem palavras novas e praticar habilidades linguísticas, sem receio do julgamento do outro. Estando a aprimorar as suas capacidades comunicacionais, contribui não só para o seu desenvolvimento individual como para um crescimento conjunto de autoconfiança e de comunicação. Assim, a colaboração entre pares fortalece o desenvolvimento linguístico de cada uma. Segundo as *OCEPE*, o educador deve “apoiar as crianças a cooperar entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente” (Silva, *et al.*, 2016, p. 38).

Conseqüentemente, ao aperfeiçoarem o ato comunicativo as crianças estão, também, a desenvolver competências sociais que serão importantes para toda a sua vida. A empatia é uma habilidade social que se desenvolve através da partilha e escuta que as crianças fazem de experiências emocionais, cria-se um ambiente mais solidário onde existe respeito pelos

sentimentos do outro e em que a criança pode “demonstrar comportamentos de apoio e entreatajuda” (Silva, *et al.*, 2016, p. 40).

No que diz respeito à colaboração e cooperação, estes são também atitudes que podem ser desenvolvidos através da linguagem, uma vez que o debate e a negociação são aspetos que as crianças desenvolvem nas interações entre pares. Para colaborar em jogos, em projetos ou no diálogo, as crianças precisam de “desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (Silva, *et al.*, 2016, p. 40).

As crianças precisam de ser capazes “de exercer uma série de tarefas sociais como integrar um grupo, resolver conflitos e manter o brincar” (Guralnick, 1993 como citado por Napierala, 2022 p. 14). Os conflitos são vistos como interações negativas entre pares, contudo são oportunidades de as crianças estimularem a autonomia e o diálogo (Napierala, 2022). É, assim, incentivado que a criança seja “progressivamente capaz de resolver situações de conflito de forma autónoma, através do diálogo” (Silva *et al.*, 2016, p. 40).

Rematando, as interações entre pares começam desde cedo a proporcionar momentos de aprendizagem. Apesar de inicialmente os bebés não se expressarem por palavras, conseguem, através da sua forma carismática de comunicar, estabelecer interações entre pares cruciais para o seu desenvolvimento. Conclui-se que o desenvolvimento da linguagem não se trata apenas de um simples processo de aquisição de vocabulário, mas de fomentação de habilidades sociais essenciais para a vida. Ao explorarem a linguagem, estão paralelamente a construir bases para relações interpessoais em que a empatia, colaboração e resolução de conflitos são parte integrante do processo.

## **1.3. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS**

### **1.3.1. ABORDAGEM HIGHSCOPE**

O modelo pedagógico de HighScope orientou a prática pedagógica da mestranda nos contextos de educação em creche e em EPE. O fundamento principal desta abordagem é a

aprendizagem ativa da criança, ou seja, esta constrói o seu conhecimento através da aprendizagem pela ação. Os princípios e as ideias fundamentais estão enumerados na “Roda de Aprendizagem” e são comuns às duas valências, apenas com algumas diferenças nas designações (Araújo, 2021<sup>a</sup>; Post & Hohmann, 2011).

Na educação em creche, os princípios orientadores são: a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico, os horários e as rotinas e a observação da criança. “A aprendizagem ativa surge como eixo central da Roda da Aprendizagem, constituindo uma verdadeira pedra de toque na abordagem HighScope, regendo-se pela asserção de que o ser humano é um aprendiz ativo desde o nascimento” (Araújo, 2021a, p. 78). Assim, a criança aprende consoante as explorações que faz e as descobertas que o brincar lhe proporciona. Para compreender o que ela aprende, existem os indicadores-chave do desenvolvimento que se baseiam nas categorias das experiências-chave propostas pela abordagem HighScope (Araújo, 2021<sup>a</sup>; Post & Hohmann, 2011).

As experiências-chave estão organizadas em diferentes tópicos. No que diz respeito à comunicação, linguagem e literacia, estão estabelecidos alguns indicadores de aprendizagem, tais como: “ouvir e responder; comunicar não verbalmente; participar na comunicação dar-e-receber; comunicar verbalmente; explorar livros de imagens e revistas; apreciar histórias, lenga-lengas e canções” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Desde que os bebés se apercebem da existência dos adultos, que querem estabelecer relações com os mesmos. A sua forma de comunicação nesta fase inicial é através do “choro, movimentos, gestos e sons” (Post & Hohmann, 2011, p. 45). Com o tempo, vão iniciando interações sociais com os adultos e os pares, que os fazem compreender componentes associadas ao processo da comunicação (Post & Hohmann, 2011).

Na EPE, os princípios orientadores são: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação. Tal como na educação em creche, a aprendizagem pela ação é o eixo central da Roda de Aprendizagem, uma vez que a aprendizagem pela ação é definida como aquela que “a criança, através da sua acção sobre os

objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Post & Hohmann, 2011, p. 22).

Assim como na educação em creche, nesta valência também existem experiências-chave que auxiliam na compreensão das aprendizagens que as crianças realizam. Na categoria da linguagem e literacia, podemos encontrar os indicadores: falar com os outros acerca das experiências pessoais significativas; descrever objetos, acontecimento e relações; tirar prazer da linguagem: “ouvir histórias e poemas, inventar histórias e rimas; escrever de diversas formas: desenhar, garatujar, formar grafismos, soletrar de forma inventiva, utilizar formas convencionais; ler de diversas formas: leitura de livros de histórias, de sinais e de símbolos, leitura pessoalizada; ditar histórias” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 30). As três primeiras centram-se no falar e ouvir, para as outras três o foco é a leitura e escrita.

Na pedagogia de HighScope é referido que “a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 524). Assim, o objetivo do educador é auxiliar as crianças no desenvolvimento da linguagem, para que sejam compreendidas na sua comunicação e o seu vocabulário se torne cada vez mais complexo. “A linguagem e a literacia desenvolvem-se por intermédio de interacções” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 526), deste modo, e como já referido anteriormente, as interações adulto-criança são essenciais para o desenvolvimento da linguagem. As trocas comunicacionais entre as crianças e entre criança e adulto são o ponto-chave para a “evolução da complexidade da linguagem infantil” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 525).

Relativamente às interações adulto-criança, esta abordagem enfatiza “relações de confiança, caracterizadas pelo respeito, cuidado, positividade, reciprocidade, consistência e continuidade (Araújo, 2021<sup>a</sup>, p. 82). O adulto tem a função de apoiar as intenções da criança e criar um clima de confiança com as mesmas. As interações positivas e apoiantes sustentam o princípio de a aprendizagem das crianças ser através da ação (Post & Hohmann, 2011).

As interações com os adultos de referência atribuem à criança um sentimento securizante e um apoio emocional importante para a exploração do mundo que a rodeia e conseqüentemente para o seu desenvolvimento. Estas relações de apoio e confiança são

imprescindíveis para que a criança tenha estabilidade emocional e possa desenvolver-se de forma positiva (Post & Hohmann, 2011).

A relação de apoio e confiança estabelecida com o adulto apoia a criança em expressar os seus sentimentos por palavras. As crianças precisam de sentir que os seus sentimentos são aceites e que existe alguém que as ouve e as compreende. Por diversas vezes, têm dificuldade em transmitir por palavras aquilo que sentem, logo é fundamental que exista um clima de apoio propício ao desenvolvimento desta capacidade (Hohmann & Weikart, 1997).

Segundo esta pedagogia, os alicerces fundamentais ao bem-estar social e emocional de cada criança são: “desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança” (Post & Hohmann, 2011 p. 65). Estas capacidades vão sendo desenvolvidas através das interações entre adulto-criança e criança-criança. É através dos momentos de interação, de partilha, de compreensão e de conversa, que as crianças vão desenvolvendo para além das habilidades comunicacionais, as sociais (Post & Hohmann, 2011).

Esta perspetiva reforça o que já foi referenciado sobre o papel essencial que o adulto tem nas trocas comunicacionais. O adulto, ao estabelecer uma interação de colaboração ativa, comunicação significativa e apoio ao desenvolvimento individual, está a possibilitar que a criança se sinta segura para explorar o mundo que a rodeia.

Nesta abordagem, existe uma preocupação pela criação de um ambiente de aprendizagem e de estimulação que, como já foi referido, é um ponto essencial ao desenvolvimento da criança uma vez que, quando estas estão “num ambiente onde a comunicação, escrita e oral, é valorizada adquirem uma profunda vontade de dominar a linguagem” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 526).

O ambiente deve transmitir segurança, flexibilidade e ser pensado para a criança. A organização deste e dos materiais disponíveis são aspetos muito pensados, visto que existe um impacto direto na aprendizagem ativa. Para além disso, está organizado em áreas de interesse específicas da EPE e em áreas de jogo e cuidados no caso da creche (Araújo, 2021; Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Segundo a perspectiva de HighScope os “ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 160). Desta forma, o ambiente educativo na abordagem de HighScope é concebido para fomentar a curiosidade, a exploração e a aprendizagem activa das crianças. Pretende ser inclusivo e adaptado às necessidades de cada uma e valoriza a autonomia e apoia o desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos (Araújo, 2021; Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Finalizando, a pedagogia de HighScope caracteriza-se pela aprendizagem activa das crianças, onde estas são incentivadas a explorar, a experimentar e a construir o seu conhecimento. Os indicadores das experiências-chave ajudam o educador a acompanhar o desenvolvimento da criança. O papel do adulto como apoiante das aprendizagens da criança incita a interações propícias ao desenvolvimento da linguagem (Araújo, 2021a; Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

### **1.3.2. ABORDAGEM ELINOR GOLDSCHMIED**

A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied é uma abordagem com foco na valência de creche. É caracterizada pela ideia de que a creche “constitui um contexto em que uma nova pessoa em formação é atendida ao nível de um amplo leque de necessidades, com vista ao seu desenvolvimento físico e mental” (Araújo, 2021b, p. 142).

Na perspectiva de Goldschmied, o ato de brincar, que é muitas vezes desconsiderado e desvalorizado por muitos, é fundamental para o desenvolvimento da criança. A espontaneidade do brincar é valorizada pela atenção e pela dedicação que os adultos oferecem e não dos brinquedos oferecidos à criança (Goldschmied & Jackson, 2023). Deste modo, compreende-se que a forma como o ambiente educativo está organizado, é algo planeado e muito valorizado. Defende-se a criação de “um espaço base onde um pequeno grupo de crianças interage com um adulto e com materiais atrativos e criteriosamente seleccionados” (Araújo, 2021b, p. 145).

No que concerne à organização da disposição da sala, é defendido que é essencial existir “um espaço tranquilo e mais protegido onde as crianças possam descansar, fantasiar ou ver livros, revistas, catálogos ou coleções de imagens” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 46). O principal objetivo deste canto tranquilo (Goldschmied & Jackson, 2023) é permitir às crianças ter um espaço confortável e seguro, onde podem retirar-se caso necessitem. Neste espaço, é importante existir uma estante com livros para proporcionar momentos tranquilos de leitura (Goldschmied & Jackson, 2023).

Esta pedagogia valoriza o espaço exterior, uma vez que “poderá oferecer uma multitude de oportunidade de aprendizagens às crianças, bem como experiências sociais enriquecedoras” (Araújo, 2021b, p. 156). Esta exploração ao ar livre permite que as crianças contactem com a natureza e os elementos naturais. Existe um leque de atividade lúdico-educativas que podem ser realizadas no exterior, devido ao espaço ser muito diversificado.

Relativamente às interações adulto-criança, entende-se que a centralidade dessas relações é a vinculação, aliás, é defendida a abordagem de pessoa-chave, a qual se centra na criação e no suporte de uma relação próxima entre um adulto e uma criança. Contudo, não é passível de ser realizado, devido à dificuldade de manter um adulto para um grupo pequeno de crianças, uma vez que o rácio educadora-crianças não o permite. No entanto, é possível que a educadora possa ter contacto com um pequeno grupo e tenha uma interação mais específica de acordo com as suas necessidades e os seus interesses.

Goldschmied & Jackson (2023) acompanham o desenvolvimento da linguagem nas crianças do primeiro ao terceiro ano de vida. No primeiro ano de vida é referido que o choro é a linguagem dos bebés, e que este pode ser distinguido pelos adultos que convivem com o bebé. Quando o bebé chora compulsivamente, por vezes o adulto sente-se frustrado por não conseguir compreender o que lhe está a ser transmitido, e é sobretudo complicado quando existe um grupo de bebés a precisar da sua atenção, contudo o importante é transmitir confiança e compreensão pelo que o bebé está a sentir. Nesses momentos, é necessário controlar a respiração e manter a calma para transmitir ao bebé “estou a ouvir-te com

atenção. Ainda não sei o que me estás a dizer, mas podes ter a certeza que não te vou deixar” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 98).

No segundo ano de vida, a maioria das crianças desenvolvem a fala e existe uma explosão de vocabulário, o “crescimento do vocabulário é lento, mas assim que passam as cerca de dez palavras, a criança começa a adicionar uma nova palavra a cada poucos dias” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 129). No final do segundo ano, as crianças “estão a juntar frases de três ou quatro palavras e começam a aparecer formas gramaticais” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 129).

Nesta fase, o mais importante para o desenvolvimento da linguagem são as interações, uma vez que as “crianças que aprenderam a falar mais cedo eram aquelas cujo os pais as escutaram e responderam ao significado expresso nos sons por elas produzidos” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 130). É essencial para a criança saber expressar-se oralmente, uma vez que “ter palavras para se fazer entender é também uma parte vital em lidar positivamente com muitas experiências frustrantes que a criança enfrenta no crescimento” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 131).

Um outro aspeto essencial ao desenvolvimento da linguagem é a associação de palavras aos objetos. As crianças destas idades brincam com um diversificado número de objetos e com o passar do tempo vão associando a palavra ao objeto. Para além disso, a leitura de histórias e os livros com imagens contribuem para que as crianças visualizem uma figura e a identifiquem (Goldschmied & Jackson, 2023).

A utilização de músicas e rimas com crianças de dois anos é propícia ao desenvolvimento da linguagem. As crianças têm tendência a ouvir as músicas com atenção e, quando não são apenas instrumentais, estão em contacto com diversas palavras. As rimas, por sua vez, contribuem para a expansão do vocabulário e é algo que cativa a concentração das crianças, pelo jogo de palavras utilizado (Goldschmied & Jackson, 2023).

O educador é, desde sempre, um facilitador do desenvolvimento da linguagem, contudo, no terceiro ano de vida é necessário que este papel se torne uma prioridade. Desta forma, é

importante que pratique com a criança o discurso oral, que dê apoio nas suas comunicações orais e que compreenda o seu pensamento. Nesta idade, a leitura de histórias e rimas contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem. Todavia, é necessário que estas leituras sejam realizadas em pequenos grupos para garantir que todas as crianças estão atentas e a aprender, tal como refere a autora, a “história torna-se um estímulo para diálogo interessante que pode ser relacionado com outras experiências, e a leitora tem a oportunidade de descobrir o que as crianças compreenderam” (Goldschmied & Jackson, 2023).

Durantes estes primeiros três anos de vida, é muito comum as crianças demonstrarem reações físicas de frustração, isto acontece pela “incapacidade [que as crianças têm] para reconhecer os seus próprios desejos, as frequentes frustrações que experimentam, e o seu limitado domínio da língua” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 231). O papel do educador nestas situações é manter a calma e estar sempre perto da criança até que esta fique novamente tranquila. Esta postura da educadora de “manter a calma e, uma vez passada a birra, apoiar a criança, com um copo de água e palavras tranquilas” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 231), demonstra uma empatia e cuidado para com os sentimentos da criança.

Finalizando, a perspetiva de Elinor Goldschmied enfatiza a importância de um ambiente enriquecedor e interativo para apoiar o desenvolvimento infantil. O adulto contribui para esse crescimento através do seu papel de apoio e encorajamento. A interligação entre o brincar, a exploração e a comunicação são aspetos que influenciam positivamente a aquisição de linguagem.

### **1.3.3. ABORDAGEM DE PIKLER**

A perspetiva pedagógica de Pikler foca-se na valência de creche e baseia-se nos seguintes pilares: o modo como tratamos as crianças nos cuidados diretos, a estima pelo brincar livre, o respeito pela iniciativa da criança, a importância da relação privilegiada entre o adulto e a criança, o autoconhecimento e a atenção à saúde física da criança. Para além destes pilares,

sustenta-se em dois valores-chave: a atividade autónoma e o movimento livre (David & Appell, 2010; Fochi, 2018).

Nesta perspetiva, o movimento livre e autonomia são valores-chave essenciais para o desenvolvimento da criança. Assim, defende-se a existência de um espaço adaptado e seguro que transmita tranquilidade às crianças. A valorização do brincar livre envolve a criação de um ambiente estimulante e preparado para que as crianças possam explorar o espaço e estabelecer relações com o mundo. A liberdade que é dada à criança e a permite brincar sozinha só é possível se existir um adulto atento à mesma, para que caso ela precise, saiba que tem uma pessoa de confiança próximo dela. Existe, assim, uma valorização da criança como um ser competente e autónomo da construção do seu conhecimento, sendo necessário que o ambiente seja pensado, seguro e protegido (David & Appell, 2010; Fochi, 2018).

Deste modo, cabe ao adulto organizar o ambiente educativo para proporcionar à criança autonomia e liberdade de movimento. Segundo Pikler, o adulto não deve interferir sobre os movimentos da criança, uma vez que é preciso ter em consideração os ritmos de aprendizagem de cada uma. Logo, é apenas necessário que seja preparado um ambiente favorável à sua movimentação, que seja seguro e adequado ao bem-estar físico e emocional da criança. Sendo a autonomia e o movimento livre pilares desta pedagogia, compreende-se que exista uma preocupação por ter um adulto atento, zeloso e que seja a base de confiança da criança para explorar o mundo que a rodeia (David & Appell, 2010; Fochi, 2018).

Emmi Pikler valorizava o respeito pelos cuidados diretos com a criança e a forma sensível que o adulto necessita de ter, para cuidar dela como um ser delicado e vulnerável sem lhe proporcionar nenhum desconforto e, ainda, demonstrar-se predisposto a intervir positivamente para o bem-estar pessoal de cada criança. Estes cuidados diretos que o adulto estabelece com a criança são considerados os canais de comunicação primordiais da relação adulto-criança. O olhar atento, a fala clara e suave, e o toque respeitoso são essenciais para a construção do vínculo afetivo e saudável entre o adulto e a criança. Assim, inicia-se também o processo de linguagem da criança, uma vez que ao desenvolver este cuidado com a criança, o adulto está em simultâneo a comunicar-lhe o que está a acontecer. Desta forma, é

imprescindível que os cuidados diretos de atenção pessoal sejam realizados de um modo calmo e tranquilo, visto que são momentos de aprendizagem para a criança (David & Appell, 2010; Fochi, 2018).

Nesta pedagogia, o adulto tem um papel impactante no bem-estar da criança, visto que se torna o seu porto seguro, fazendo com esta se sinta confiante e segura a explorar o mundo que a rodeia. É através dos momentos de contacto direto que esta relação de segurança se desenvolve, bem como a comunicação entre adulto-criança.

#### **1.3.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

A metodologia de trabalho de projeto foi utilizada pela mestranda e pelo par pedagógico no contexto de EPE, tendo sido de extrema relevância a sua utilização na PES.

Esta metodologia foi originalmente utilizada por Kilpatrick, discípulo de John Dewey, e surgiu em Portugal em 1943 pelas mãos da pedagoga Irene Lisboa. O principal objetivo desta metodologia é o estudo aprofundado de um tema ou tópico realizado por uma criança ou por um grupo, em conjunto com o educador. As crianças estão a ser agentes do seu processo educativo e a explorar novas aprendizagens que contribuirão para o seu desenvolvimento (Vasconcelos, 2011).

A participação das crianças em projetos permite que aprendam novas informações sobre objetos e pessoas, novos significados, e que explorem novos conceitos culturais e humanos. Para além disso, desenvolvem competências sociais de funcionamento em grupo e em democracia, bem como de comunicação e expressão. As crianças desenvolvem a capacidade de colocar questões, de resolver problemas, de procurar soluções, de tomar iniciativa, de cooperar em grupo, de comunicar e de discutir em grupo, de refletir sobre a sua aprendizagem, e de estimular a criatividade e curiosidade. O trabalho por projetos permite que as crianças participem ativamente na construção da sua aprendizagem e explorem o mundo que as rodeia. Em suma, é uma metodologia que articula diferentes áreas do saber (Vasconcelos, 2011).

O educador tem o papel de orientar as crianças nas suas explorações, fomentando a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e intelectual. O Trabalho de Projeto “pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança, permitindo trocas e transacções elaboradas, capazes de um acção mútua emergente” (Vasconcelos, 2011, p. 10). Sendo, assim, fundamental o papel do educador numa articulação conjunta com a criança no desenvolvimento do projeto que lhe dará significativas aprendizagens. Para além disso, cabe ao educador considerar critérios de seleção relevantes para a escolha dos projetos a serem desenvolvidos, tendo em consideração que, “o trabalho de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Vasconcelos, 2011, p. 18).

O desenvolvimento do Trabalho de Projeto surge de experiências que as crianças vivenciam e contempla quatro fases. A primeira denomina-se de *Definição do Problema* e consiste na formulação do problema, definição das dificuldades a resolver e criação de mapas conceptuais. A segunda apelida-se de *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho* e corresponde ao planeamento dos passos seguintes. A terceira fase, *Execução*, é a parte prática do projeto onde se concretizam todos os planos traçados. A última fase, *Avaliação/Divulgação*, caracteriza-se pela comunicação aos outros dos conhecimentos que construíram, das aprendizagens que realizaram, e de avaliação, comparando o que aprenderam com os mapas conceptuais inicialmente estruturados. Estas quatro fases “não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2011, p. 17).

A metodologia de trabalho de projeto é impulsionadora do desenvolvimento da linguagem, visto que nas diversas fases do processo as crianças comunicam oralmente e contactam com a linguagem escrita. Na fase I, as crianças comunicam entre elas, discutem questões em grande grupo, questionam e levantam hipóteses, e em conjunto com o educador elaboram os mapas conceptuais, esquematizando as informações prévias. Nesta fase, a criança desenvolve a expressão oral através das trocas comunicacionais que faz com o restante grupo e educador, para além disso contacta com a linguagem escrita através dos mapas que o educador

desenvolve com o que as crianças referem. Na fase II e III, ao desenvolverem e executarem o seu projeto, as crianças estão a contactar com livros e revistas; organizar informação recolhida; utilizar diferentes formas de expressão; entre outros. Estando assim a desenvolver a linguagem oral e escrita através de diferentes componentes. Na última fase, as crianças apresentam os resultados obtidos através da comunicação do que aprenderam, e trabalham diferentes formas de se expressar oralmente, mediante a forma escolhida para expor o seu projeto.

Finalizando, a metodologia de trabalho de projeto pode proporcionar diversas aprendizagens em diferentes áreas de conteúdo e possibilita que as crianças se sintam parte do seu processo educativo, questionando e explorando o mundo que as rodeia.

#### **1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO**

O desenvolvimento da linguagem é um marco crucial do desenvolvimento da criança, uma vez que influencia a comunicação, o pensamento e as interações sociais. Neste capítulo, foi discutida a importância das interações para o desenvolvimento da linguagem. Destacou-se o seu papel fundamental na criação de estímulos que promovam o desenvolvimento da linguagem nas crianças. A exposição a uma variedade de estímulos linguísticos com educadores e pares permite que as suas habilidades comunicativas sejam desenvolvidas. Para além disso, as interações com o adulto de referência oferecem à criança uma segurança afetiva para as suas explorações sociais.

Neste capítulo, foi também evidenciado o contributo de diferentes perspetivas pedagógicas no que diz respeito às interações e ao desenvolvimento da linguagem. Como vimos, na abordagem de HighScope, um dos princípios assenta precisamente nas interações adulto-criança. A pedagogia de Pikler propõe uma abordagem cuidadosa e observadora que estimule a criação de vínculos afetivos. Através desta atenção pessoal do educador revelada durante conversas estabelecidas com a criança, existe a possibilidade de desenvolver a linguagem. Na perspetiva de Goldschmied, enfatiza-se a importância de um ambiente preparado e estimulante, no qual o papel do educador seja facilitador e observador do desenvolvimento

da linguagem. O ambiente deve ser propício ao desenvolvimento da criança para a construção de aprendizagens. Por fim, a metodologia de trabalho de projeto caracteriza-se por uma abordagem investigativa e colaborativa, desenvolvendo capacidades de investigação, de resolução de problemas, de colaboração e de comunicação.

## **2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo apresentar-se-á uma caracterização de cada instituição e grupo de crianças de cada contexto, no âmbito da PES em creche e na EPE. Para isso, foram analisados os documentos fornecidos por cada instituição, sobre o projeto curricular da instituição e de cada sala e as *OCEPE*. A observação realizada ao longo da PES e as conversas formais e informais realizadas com as educadoras cooperantes também foram relevantes para a realização deste capítulo. Por último, será abordada a metodologia de investigação utilizada, a Investigação-Ação (IA).

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES**

#### **2.1.1. CONTEXTO DE CRECHE**

A PES em creche ocorreu numa instituição particular localizada na área metropolitana do Porto, no concelho da Maia. Esta instituição tem apenas educação em creche e em pré-escolar. Na creche, conta com uma sala destinada a crianças de um ano e duas salas para crianças de dois anos. Já na EPE, dispõe de uma sala para crianças de três anos, outra de quatro anos e uma de cinco anos.

No que diz respeito à organização dos recursos humanos, a instituição tem uma diretora institucional, que também desempenha a função de diretora pedagógica do jardim-de-infância. Conta um total de seis educadoras, sendo três dedicadas à creche e três à EPE. Relativamente ao pessoal não docente, possui sete auxiliares de ação educativa, uma auxiliar de limpeza, uma administrativa, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha. Além disso, tem ainda técnicos especializados que colaboram com a instituição: uma pediatra, uma terapeuta da fala, uma psicóloga, uma professora de música e um professor de educação física.

A instituição tem como missão “Ajudar a formar adultos conhecedores, seguros, resistentes, interventivos, felizes “futuros artífices” da uma globalização da solidariedade.” (Projeto Educativo 2022-2025). Orienta-se, essencialmente, segundo o modelo curricular de HighScope e a metodologia de Trabalho de Projeto. Realiza projetos em parceria com outras instituições, tais como: Cabine telefónica – projeto Escola amiga; Dinamização do compostor – parceria LIPOR; Contentor para cápsulas e peças decorativas com cápsulas de café - Parceria LIPOR.

O edifício da instituição é constituído por dois pisos. No piso inferior há uma casa de banho, um escritório, uma dispensa, a sala dos 4 anos, a sala dos 5 anos, uma casa de banho de apoio às duas salas, a zona de refeição, a cozinha, uma sala de reuniões e um vestiário. O piso superior abriga as três salas de creche e uma sala de três anos, uma sala de isolamento, três casas de banho e um parque infantil para a creche com ligação direta de uma das salas de dois anos. No exterior existe uma área para as crianças brincarem, uma lavandaria, uma sala de arrumos, uma casa do lixo, uma casa de banho e um parque infantil numa zona superior que esta separado do restante espaço exterior por umas escadas.

A sala de um ano caracteriza-se por ser estreita, o que a torna pouco ampla e espaçosa. Possui uma casa de banho no interior da sala, várias janelas grandes ao longo de duas paredes e um armário de arrumação embutido numa parede próxima à casa de banho. Devido às grandes janelas, a sala tem uma boa iluminação natural. No entanto, tem estores em todas as janelas para possibilitar o escurecimento da sala para a hora do descanso, que também é realizada nesta divisão. O pavimento é revestido com material impermeável, o que facilita a limpeza e, ao mesmo tempo, proporciona conforto térmico. Na parede da sala, encontram-se dois expositores apelidados de “Painel da Arte”, onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano. Em termos de segurança, as fichas elétricas são protegidas interiormente, e há uma cancela na porta para impedir que as crianças saiam sem a supervisão de um adulto. A sala possui um armário grande que se destina à arrumação dos catres, sacos-cama e algum material pedagógico. Na entrada foram colocados cabides para pendurados e na parte superior prateleiras com formato de cubos para pousar as mochilas com as mudas de roupa de cada criança. Tanto os cabides como os cubos de arrumação estão identificados

com a fotografia de cada criança. Para além disso, existem dois armários acessíveis às crianças, onde são guardados materiais para as suas brincadeiras e que servem como divisória das áreas de interesse. Ao dar entrada na sala, vê-se de imediato um grande espelho que acompanha toda a parede e é por cima deste que se encontram as janelas com vista para a zona de entrada da instituição. No fundo da sala, há uma mesa redonda com cadeiras e uma secretária com um computador e sistema de som e um armário grande que também funciona como bancada e onde se insere o lavatório.

Para um ambiente de aprendizagem ativa, é necessário que todos os espaços sejam planeados e equipados de modo a possibilitar que essas aprendizagens ocorram ao ritmo de cada criança. Portanto, é imprescindível que o ambiente ofereça condições para que as crianças realizem as suas explorações e se movimentem livremente. Na pedagogia de HighScope, uma sala de creche deve seguir três linhas orientadoras, que a mestrandia considera essenciais para o desenvolvimento e bem-estar das crianças: apresentar flexibilidade e coerência no espaço, oferecer um espaço confortável e seguro para crianças e adultos, apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem. Além disso, é necessário que as áreas da sala atendam aos interesses das crianças, sendo diversificadas e estimulantes. Conforme defendido pela pedagogia de Reggio Emilia, o espaço é o terceiro educador, logo é necessário que este seja planeado minuciosamente para promover o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Na sala deste contexto compreende-se que exista uma preocupação com o espaço, dado que está dividido em áreas de interesse e é amplo, proporcionando espaço para as crianças se movimentarem. Em cada uma das áreas, os materiais estão organizados de forma clara, proporcionando autonomia e independência às crianças para fazerem as suas escolhas e explorarem o espaço livremente. Ao entrar na sala existe um canto acolhedor, com uma manta no chão e diversas almofadas, à volta tornando este espaço confortável. Aqui, as crianças reúnem-se em grande grupo, para a realização de atividades, canção dos bons dias ou conversas em grande grupo. Neste espaço há também um cesto com alguns livros para as crianças explorarem, promovendo o desenvolvimento da criatividade, imaginação e o gosto

pela leitura, entre outros. Na parede desta área estão expostas as canções que já exploraram em grupo e que as crianças conhecem.

Em seguida, encontramos a área do faz de conta, sendo neste espaço que as crianças recriam acontecimentos que observaram ou vivenciaram, imitam personagens específicas e brincam ao faz de conta. Nesta área existe o espaço da cozinha, com um fogão e um armário com utensílios de cozinha e alimentos, uma mesa com bancos e outro espaço que simula um quarto, visto que existe uma cama pequena. Para complementar, há bonecas, peluches, um carrinho das compras e de bebê e outros acessórios. Esta área desenvolve essencialmente a criatividade, a autonomia, a capacidade de fazer coisas por si própria, a comunicação oral e o respeito pelos outros, visto que neste espaço, muitas vezes, elas têm de o compartilhar com outras crianças, logo promovem-se competências de respeito, de partilha e criam-se relações entre pares.

Existe, igualmente, uma área de jogos/construções que tem à disposição das crianças diversos jogos de encaixe e de memória, bem como *puzzles* e legos que favorecem o raciocínio lógico-matemático. Esta área está apetrechada com bolas, carros, animais, alguns instrumentos musicais e uma pista de comboios. Todos estes materiais estão organizados em pequenas caixas, que se podem arrumar nos dois armários que servem como divisória de áreas, sendo que estes materiais se encontram acessíveis a todas as crianças. Esta área estimula diferentes competências como a motricidade e a capacidade de raciocínio, além de desenvolver a capacidade de resolução de problemas que surgem durante as brincadeiras, bem como a habilidade de gerir emoções.

Por fim, existe uma área com uma mesa redonda grande, onde as crianças lancham a meio da manhã ou desenvolvem atividades de expressão artística. No armário que existe no fundo da sala e que serve de apoio, estão guardados lápis de cor, papéis, tintas e materiais de expressão artística, mas que necessitam da supervisão de um adulto para serem utilizados. Nesta faixa etária é importante desenvolver atividades que promovam a atenção, a concentração, a autonomia e a responsabilidade. As atividades de expressão artística para além de

contribuírem para o sentido estético e artístico, também colaboram para a promoção dessas competências.

A sala está dividida em algumas áreas, mas estas não são rígidas, uma vez que as crianças podem explorar os diferentes materiais, na área que mais lhes interessar. Assim como o espaço, também os materiais precisam de estar bem organizados e de ser diversificados. O facto de os materiais estarem sempre arrumados segundo as suas características também facilita a exploração autónoma das crianças. Durante as semanas em que estive no contexto, a mestranda observou que a educadora cooperante acrescentou dois novos livros ao cesto dos livros e adicionou novos jogos à área dos jogos/construções. Conforme as crianças vão crescendo e os seus interesses e necessidades mudam e para garantir que as crianças estão constantemente a ser desafiadas e estimuladas é necessário esse ajuste e acréscimo de materiais ao longo do ano. Esta adequação permanente do espaço só é possível se existir uma observação e reflexão constante sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

### **2.1.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A PES em contexto de EPE foi realizada numa instituição localizada na Área Metropolitana do Porto, no concelho da Maia. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que integra também um Centro de Dia para Idosos e um Centro de Juventude. Um espaço que apoia diversas famílias no seu desenvolvimento sócio familiar e fomenta nas crianças valores de cidadania há mais de duas décadas. A instituição está em funcionamento das 7:30h às 19:30h sendo que, a componente letiva ocorre das 9h às 16h.

No projeto pedagógico da instituição é referido que a ação na creche e na EPE se rege segundo diversos valores e crenças com a “intenção de formar cidadão informados e competentes”. A instituição para o desenvolvimento da educação baseia-se em quatro componentes que assumem ser fundamentais “Aprender a ser; Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos.” Para a sua prática pedagógica apoiam-se em modelos pedagógicos como HighScope, Movimento da escola moderna (MEM), Reggio Emilia e Elinor Goldshmid e na metodologia de trabalho de projeto (Projeto Pedagógico 2023/2024).

A instituição estabelece parcerias com diversos organismos como: a Escola Superior de Educação (ESE); o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAAPP); Múltipla Escolha e AMARE; Biblioteca Itinerante; Conservatória de Música da Maia; a Câmara Municipal da Maia; e com a Junta de Freguesia. Existem ainda atividades extracurriculares de música, xadrez, dança e inglês.

A equipa pedagógica é composta por cinco educadoras, duas na creche, sendo que uma também exerce a função de diretora da instituição, e três na EPE. Existem também, seis ajudantes de ação educativa, duas ajudantes de ação educativa de apoio, duas ajudantes de serviços gerais, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha.

No que diz respeito à organização do espaço, a instituição foi construída num complexo que privilegia os espaços verdes. Existem diversos espaços no exterior que são de acesso público, mas que as crianças da instituição também utilizam, principalmente um que apelidam de “Árvore da montanha” que é uma zona relvada bastante ampla com diversas árvores e que tem um parque infantil. O espaço exterior é muito importante para o desenvolvimento das crianças, e nesta instituição estas beneficiam muito com o espaço verde envolvente. Neste complexo existem dois edifícios diferentes, um para o Centro de Dia e Centro da Juventude e outro para a Creche e Pré-escolar, com duas entradas distintas no exterior, mas com ligação pelo interior. No espaço destinado ao Centro de dia e ao Centro da juventude, existem zonas comuns que são também utilizadas pelas crianças e adultos da instituição, tal como o auditório, a sala de exposições e a zona da biblioteca.

O edifício destinado à creche e à EPE é composto por dois pisos, o piso térreo onde se encontram as 6 salas de atividades, a secretaria, o polivalente, o refeitório e a cozinha. No piso inferior encontram-se os arrumos, a casa das máquinas, a lavandaria e a sala do pessoal com uma casa de banho. Todas as salas de atividades têm grandes janelas envidraçadas que possibilitam a entrada de luz natural e em todas encontramos uma casa de banho própria adequada à faixa etária. No contexto de creche estão em funcionamento três salas: o berçário, a sala de um ano e a sala de dois anos. Na EPE existem também três salas, a sala A dos três anos, B dos quatro anos e C dos cinco anos. Todas estas salas têm acesso a um corredor único,

iluminado por uma claraboia, que permite o acesso aos restantes espaços da instituição. Cada sala, à exceção do berçário, tem acesso ao exterior, sendo que as salas da EPE têm um espaço exterior comum às três. Este espaço é cercado, o que permite que as crianças brinquem livremente, é pavimentado a granito e tem duas caixas de areia com alguns brinquedos.

A sala B dos 4 anos é uma sala ampla, que apresenta uma boa iluminação, o pavimento é em tijoleira, as paredes são brancas e possuem painéis onde é possível afixar trabalhos ou informações importantes. As grandes janelas envidraçadas permitem a entrada de luz natural e é, também, através de uma destas janelas que as crianças têm acesso direto ao espaço exterior. Sendo o espaço um meio fundamental para a aprendizagem das crianças, é necessário que este seja acolhedor, seguro e que vá ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo. Assim sendo, a equipa pedagógica de sala dividiu-o em diferentes áreas de interesse que estão devidamente identificadas e que possuem um limite máximo de crianças em cada uma, este foi discutido e estabelecido previamente com as mesmas. Para que as crianças possam, de forma autónoma, perceber se podem brincar em determinada área ou se esta está completa, cada uma possui um quadro identificador que demonstra quantas crianças podem estar naquele espaço. Dessa forma, as crianças colocam a sua fotografia neste quadro até não haver mais espaços disponíveis para colocar a fotografia, indicando assim que a área atingiu a lotação. Este procedimento confere autonomia às crianças e promove uma melhor organização dos espaços, permitindo que elas brinquem livremente.

O espaço educativo precisa de estar em constante mudança e evolução ao longo do ano, para proporcionar novas experiências e aprendizagens às crianças à medida que elas se vão desenvolvendo. Tendo isto em consideração, a equipa educativa iniciou o ano letivo com a área da casinha, da garagem, das construções, da biblioteca, dos jogos e das artes visuais, mas está ciente de que ao longo do ano estas podem precisar de ser alteradas. A educadora vai retirando e acrescentando novos materiais a estas áreas no intuito de poder oferecer novas experiências educativas. Esta adequação dos materiais existe devido a uma constante observação e reflexão sobre as melhores práticas a seguir. A segurança do espaço também é algo fundamental a ter em consideração, para que as crianças possam ser autónomas e

explorar o espaço e os materiais da forma que acharem mais pertinente para a sua aprendizagem.

As diferentes áreas pelas quais a sala está dividida possibilitam ao grupo explorar diversas brincadeiras e, assim, adquirir um maior leque de experiências e aprendizagens. A área da casinha possibilita: a recriação de momentos que as crianças veem no seu quotidiano, o jogo do faz-de-conta, a dramatização de histórias/filmes que visualizaram, ou outros momentos em que a criança pode usar a sua imaginação e ser o que quiser, uma vez que nesta área encontram recriada uma casa em tamanho pequeno com utensílios de cozinha, roupas e sapatos, bonecas, entre outros materiais que suscitam a imaginação das crianças para recriar momentos que possam já ter observado nas suas casas.

A área da biblioteca permite o contacto com livros e, conseqüentemente, com a linguagem escrita, acarretando um enorme conjunto de vantagens para o desenvolvimento da linguagem. Nesta área também têm a possibilidade de ver filmes ou utilizar o computador para com a ajuda de algum adulto pesquisarem sobre um assunto sobre o qual gostassem de ter mais informação.

Na área das artes visuais existe uma mesa redonda com várias cadeiras e diversos materiais que lhes oferecem liberdade de realizar atividades plásticas criativas ao seu gosto e trabalhar diversas competências como a criatividade e a motricidade fina. Esta mesa encontra-se rodeada por um armário grande onde as crianças encontram folhas brancas, tesouras, revistas e diversos materiais que podem utilizar nas suas colagens ou desenhos. Existe um armário mais pequeno onde estão guardadas pequenas caixas que pertencem a cada criança e estão identificadas com o seu nome. Em cada uma destas encontramos lápis de cor, canetas de filtro e cola.

Na área dos jogos existe um armário com diversos *puzzles*, plasticina e vários jogos didáticos que possibilitam o desenvolvimento de competências como o raciocínio, a interajuda, a cooperação com os colegas ou escolher a melhor estratégia para alcançar um objetivo, para que as crianças possam utilizar estes materiais existe uma mesa redonda com cadeiras. A área da garagem e das construções é composta por um armário com legos, carros, pistas e animais,

e uma manta no chão para que as crianças possam estar confortavelmente a brincar. Estas duas áreas criam oportunidades para que as crianças recorram à sua imaginação e dinamizem brincadeiras.

Como foi referido, o espaço está em constante evolução e devido ao trabalho de projeto desenvolvido com o grupo e as estagiárias da sala, numa conversa em grande grupo percebemos que era necessário alterar a disposição das áreas da sala. Assim, decidiu-se organizar a zona da biblioteca para torná-la um espaço mais tranquilo e com materiais que transmitissem tranquilidade às crianças. Para isso, foi necessário reorganizar as restantes áreas de interesse para que pudéssemos incluir na área da casinha os brinquedos que havia na biblioteca e tornar todas as áreas mais organizadas em relação à temática e aos materiais existentes. Esta reorganização também permitiu que a sala ficasse mais ampla e com maior visibilidade entre todas as áreas da sala de atividades.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS**

### **2.2.1. CONTEXTO DE CRECHE**

A PES foi realizada com um grupo de crianças da sala de 1 ano constituído por doze crianças, seis do sexo feminino e seis do sexo masculino com idades compreendidas entre os 15 e os 24 meses, sendo que esta discrepância torna o grupo heterogéneo e, por vezes, com necessidades e interesses díspares.

A educadora cooperante rege a sua prática segundo a conceção de que “a criança é ativa no seu processo de construção de saberes” (Projeto pedagógico de sala 2021/2022). Acredita que a criança é um sujeito ativo na sua aprendizagem e cabe ao educador ser o orientador deste processo. Refere que o educador deve adotar uma pedagogia participativa em que a criança é o sujeito ativo do processo educativo e aprende através da descoberta e da investigação. Orienta a sua prática segundo o modelo HighScope e os princípios educativos em creche de Gabriela Portugal (1998). O tema do projeto pedagógico de sala é “Aprender a brincar, brincar

a aprender”, pelo facto de a educadora acreditar que aprender a brincar é a melhor forma de as crianças se desenvolverem (Projeto pedagógico de sala 2021/2022).

A organização do tempo é gerida conforme as necessidades e os interesses das crianças, neste sentido, a rotina diária é flexível e realizada consoante os ritmos e as capacidades de cada uma. Contudo, e tendo em consideração que o conceito de tempo para elas é abstrato, é indispensável que estas se regulem por saber a ação que se segue e ao terem consciência disso sentirem-se tranquilas e seguras sobre o que irá acontecer a seguir. A rotina organizava-se da seguinte forma: i) acolhimento; ii) momento de grande grupo; iii) lanche da manhã; iv) atividade orientada; v) atividades espontâneas; vi) higiene e almoço; vii) higiene; viii) descanso; ix) higiene e preparação para o lanche; x) lanche da tarde; xi) atividades espontâneas.

A nível motor praticamente todas as crianças adquiriram a marcha exceto uma, que só nos últimos dias de estágio o fez. Existiam algumas crianças que demonstravam mais segurança na caminhada do que outras, e como havia uma que ainda só gatinhava, era necessário adaptar as atividades para englobar todas as crianças. No que diz respeito à linguagem, todas as crianças compreendiam indicações simples e já conseguiam expressar de forma verbal ou não verbal o que pretendiam. Com o passar do tempo, tornou-se claro o desenvolvimento linguístico de algumas crianças, possibilitando a elaboração de conversas simples com as mesmas. Quanto às relações com os pares, as crianças estavam numa fase muito egocêntrica, o que originava algumas situações de conflito, mas que possibilitavam a aquisição de capacidades de aprender a lidar e resolver o problema. A criação de relações com os pares e o mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros foi algo que desde o início a mestrande e o par pedagógico notaram como necessidades do grupo e que foram consideradas, para melhorar ao longo do tempo. A relação destas crianças com os adultos era muito positiva e eles viam-nos como pessoas de confiança e de referência. A mestrande compreendeu que, muitas vezes as crianças nos seus momentos de exploração livre, sentiam necessidade de manter contacto visual com estes adultos para poderem continuar a sua brincadeira.

A mestranda e o par pedagógico identificaram como necessidades deste grupo a dificuldade em aguardar pela sua vez e a falta de relação entre pares, tal como referido anteriormente. O desenvolvimento da linguagem era, também, um aspeto que precisava de ser desenvolvido, e que interferia na comunicação interpessoal. A precisão de movimentos e a motricidade fina também necessitavam de ser aprimorados por isso, era objetivo da mestranda e do par pedagógico dinamizar propostas educativas que desenvolvessem estas ações. Desde o início, foi perceptível que existiam algumas crianças com receio do desconhecido, o que se refletia numa recusa por parte da criança em realizar algumas das experiências educativas. Desta forma, foi necessário adequar as ações para transmitir confiança e segurança a estas crianças.

Ao longo da prática, com as interações que as crianças tinham com a mestranda, com os materiais que utilizavam nas suas brincadeiras na sala de atividades e no exterior, com as primeiras experiências educativas realizadas pela mesma e as reações que as crianças tinham, foi possível compreender o que os deixava mais interessados e motivados. Os animais, o jogo social do “cucu”, as histórias, as pinturas, a música, os elementos naturais que tinham para exploração no exterior, terra e água, foram elementos observados como fatores de interesses para as crianças, durante os primeiros dias de observação. As interações que existiam, com as crianças, de explorar livros com os animais e os respetivos sons, utilizar diferentes objetos para praticar o jogo social do “cucu” ou fazer brincadeiras de “faz de conta” eram sempre com o intuito de perceber quais eram os pontos de interesse das crianças e quais as suas necessidades para adaptar a prática educativa a estes fatores.

### **2.2.2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A PES na EPE foi realizada com um grupo de uma sala de 4 anos de idade, composto por 21 crianças, nove meninos e doze meninas, em que todos já completaram os 4 anos de idade. Este grupo transcende fronteiras culturais, uma vez que incorpora três nacionalidades distintas, nomeadamente portuguesa, venezuelana e brasileira. Esta multiculturalidade existente proporciona uma oportunidade única para que as crianças se envolvam com diferentes tradições, costumes e experiências, promovendo, assim, a compreensão e a apreciação das singularidades culturais. A educadora cooperante acompanha quase todo o

grupo desde a sala dos dois anos, estabelecendo laços afetivos e conhecendo de perto as particularidades das crianças.

Para poder conhecer e perceber as características únicas da criança, é necessário termos conhecimento do contexto familiar em que ela está inserida. Este influencia todo o processo do seu desenvolvimento, a sua personalidade, bem como a parte emocional. Neste grupo percebemos que as famílias se encontram num nível socioeconómico médio/baixo e que apenas alguns pais apresentam um grau académico superior. De referir que uma parte das crianças tem os pais separados ou em processo de separação, o que é algo que influencia as crianças a nível emocional e comportamental. A instabilidade familiar é muito impactante em algumas crianças que, por vezes, têm alterações comportamentais e necessidade de suporte emocional para gerir as suas emoções.

O grupo de crianças, na sua maioria, apresenta dificuldades na gestão de conflitos entre pares e das suas frustrações individuais. A dificuldade em partilhar e em cooperar destaca-se como uma causa recorrente de conflitos entre pares. Existe também um incumprimento das regras da sala por parte de algumas crianças, resultando na incapacidade de respeitar o outro ou de esperar pela sua vez. Algumas crianças da sala encontram-se numa fase muito egocêntrica e de uma vontade de liderança do grupo, o que muitas vezes leva a conflitos entre pares que necessitam da intervenção de um adulto. É um grupo bastante desafiante devido ao contexto em que estão inseridos.

Os interesses deste grupo são muito diversificados, contudo compreende-se um maior entusiasmo pelas artes visuais (exploração de pasta de modelar e realização de colagens), música, dança, visualização de filmes, audição de histórias e rimas. Algumas crianças demonstram uma preferência pelo jogo dramático e pela representação, o que faz com que a sua área de eleição na sala de atividades seja a da casinha. O grupo também demonstra apreço por conversar e partilhar histórias em grande grupo na hora do acolhimento.

No que concerne ao desenvolvimento das crianças, é um grupo que nas questões de rotina diária de higiene e de alimentação é bastante autónomo. O momento das refeições é aquele que, por vezes, carece de uma intervenção maior por parte do adulto para ajudar a finalizar o

prato ou relembrar algumas regras de etiqueta à mesa. Este grupo de crianças apesar de bastante autónomo, apresenta uma relativa dependência para a resolução de conflitos entre pares e uma necessidade acentuada de procura de atenção e de validação por parte dos adultos para as suas ações. A capacidade de lidar com situações desafiadoras e de encontrar soluções de forma autónoma, é algo que se nota que grande parte do grupo necessita de desenvolver. E a exigente necessidade de atenção e de validação parece ser uma compensação para a possível carência destes aspetos nos seus contextos familiares. Assim, e apesar de ser um grupo autónomo, é exigente no que diz respeito à atenção que necessita por parte do adulto, sendo então fundamental promover um ambiente equilibrado entre a autonomia e as suas necessidades emocionais.

O desenvolvimento da linguagem é o aspeto em que se evidencia uma maior necessidade de atenção e de estímulo, tendo-se verificado dificuldades na articulação das palavras. As competências de formação pessoal e social constituem outra componente que também se evidencia como uma questão que necessita de ser desenvolvida pelo grupo no geral. Fomentar nas crianças valores como o respeito pelo outro e pela diversidade, incentivar à cooperação e interajuda entre pares, desenvolver a capacidade de fazer escolhas e de assumir as responsabilidades são aspetos que as crianças diariamente podem trabalhar e ser encorajadas a desenvolver.

As interações entre as crianças e os adultos da sala descrevem-se como baseadas na confiança e no conforto, uma vez que são a estes que elas recorrem sempre que necessitam. Sendo este um grupo que carece de muita atenção, é necessário que esta relação seja positiva para eles e que lhes transmita segurança. De referir que algumas crianças foram recetivas à chegada das estagiárias e necessitaram do seu tempo para poder confiar e sentir parte integrante da equipa educativa de sala.

A educadora cooperante segue alguns princípios do modelo curricular de HighScope que valorizam a qualidade das interações entre adulto e criança, a aprendizagem pela ação, a rotina diária, o ambiente e a avaliação. A criança vê o adulto como seu companheiro e apoio na gestão das suas emoções, conflitos e frustrações, bem como um encorajador das suas

conquistas diárias. É na interação que o adulto estabelece com a criança, que este reconhece os interesses, necessidades, compreende as componentes a desenvolver e os aspetos necessários de estimular para possibilitar a maior autonomia das crianças. Utiliza também alguns instrumentos baseados no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) (Plano Curricular 2023/2024).

A componente letiva do grupo com a educadora é das 9h às 16h, contudo as crianças podem chegar à instituição a partir das 7:30h e são acolhidas no polivalente por uma ajudante de ação educativa. Após as 9h, são entregues diretamente pelos pais na sala de atividades e recebidas pela educadora. A rotina do grupo é flexível e adaptada às necessidades das crianças e organiza-se nos seguintes momentos: i) acolhimento; ii) atividade proposta pela educadora ou trabalho de projeto ou tempo em pequenos grupos; iii) brincadeira livre; iv) higiene pessoal; v) almoço; vi) brincadeira livre; vii) atividade proposta pela educadora ou trabalho de projeto ou tempo em pequenos grupos; viii) higiene pessoal; ix) lanche.

### **2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O conceito de IA é um assunto estudado por diversos autores, visto que é um tema que pode ser aplicado em diversas áreas e que existem várias perspetivas filosóficas que o sustentam. John Elliott (1991), como citado em Máximo-Esteves (2008), refere que a IA é “um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 69) e “tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma refletida.” (Altrinchter *et al.*, 1996, como citado em Máximo-Esteves, 2008). Esta metodologia permite que os docentes ampliem os seus conhecimentos e aprimorem as suas práticas educativas.

A reflexão é ponto primordial da investigação educativa sobre problemas emergentes da prática educativa de modo a encontrar estratégias para solucionar essas questões. Nesta procura de estratégias é necessário existir um trabalho colaborativo para que possam ser desenvolvidas e implementadas intervenções inovadoras que podem resultar em mudanças significativas para a ação educativa. A IA permite que possa ser feita uma reflexão e análise

das problemáticas para encontrar soluções, estando a prática e a reflexão interligadas. Este ciclo de ação e reflexão contribui também para o desenvolvimento profissional dos educadores e para uma aprendizagem contínua. (Coutinho, *et al.*, 2009)

A IA baseia-se, assim, num método dinâmico e em espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, em que cada ciclo dá origem a um novo e este pode desencadear novas experiências de ação reflexiva. O objetivo é estar em constante mudança das práticas, o que se traduz numa necessidade de explorar e de analisar conveniente criando sistematicamente espirais reflexivas.

Nesse sentido, a metodologia utilizada durante a PES pode caracterizar-se como sendo uma metodologia de IA, visto que se baseia, constantemente, em observar, planificar, agir, refletir e avaliar. Cada estágio iniciou-se com um período dedicado exclusivamente à observação, sendo este extremamente necessário para reconhecer as necessidades e os interesses de cada grupo, compreender as dinâmicas de sala e as características individuais da criança. Contudo, esta observação é algo realizado diariamente, dado que é a melhor forma de os educadores conseguirem perceber o percurso mais indicado a seguir, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de cada criança. A observação direta envolve que seja realizada de forma atenta e sistemática para que se compreenda o comportamento das crianças e para que exista uma posterior reflexão das interações adulto-criança e das práticas pedagógicas. Este processo consistiu num instrumento de recolha de dados para a mestrandia compreender os grupos de cada contexto e adaptar as suas ações ao mesmo.

Com o intuito de obter uma ampla recolha de informação sobre cada contexto, foram realizadas várias conversas com cada educadora cooperante, já que cada uma conhece o grupo de crianças com quem trabalha melhor que qualquer outra pessoa. Estas conversas tornaram-se recorrentes durante a PES, uma vez que contribuem para aprendizagem da mestrandia. Para além disso, como instrumento de recolha de dados destas conversas ou de momentos com as crianças, meios audiovisuais, como a fotografia, vídeo e gravador, e o bloco de notas para escrever informações partilhadas pelas educadoras ou pelas crianças. O diário de bordo foi um instrumento desenvolvido pela mestrandia durante a PES e que se

demonstrou pertinente para diariamente compilar as suas observações, reflexões e ações. A mestranda e o par pedagógico consultaram também todos os documentos disponibilizados por cada instituição, projetos de pedagógicos de sala e do jardim-de-infância.

Após a recolha de informação, são estabelecidos objetivos que vão ao encontro das necessidades e dos interesses de cada grupo. Esses objetivos são definidos semanalmente nas planificações realizadas pela equipa pedagógica de sala. Nessas planificações, eram decididas as atividades a serem realizadas, incluindo a rotina diária de cada grupo. O principal objetivo era definir a estratégia de ação a ser desenvolvida, que visa resolver as necessidades específicas de cada grupo ou contribuir para o desenvolvimento de cada criança expectável mediante a faixa etária em que se encontrava. Também se encontravam explanadas as decisões pedagógicas, enquadradas nas áreas de conteúdo das *OCEPE* para a EPE e nas experiências-chave do modelo HighScope para a educação em creche. Para além disso, a organização do espaço, dos materiais e do grupo era igualmente identificada.

Posteriormente a uma planificação criteriosa, passava-se à ação das rotinas e das atividades propostas e organizadas em equipa educativa. Este processo de colaboração é essencial para a partilha de experiências e a evolução individual das práticas educativas. A ação requeria uma observação contínua e uma análise, com a finalidade de perceber se solucionaram os objetivos definidos. Segue-se a fase de reflexão que, como já constatámos, é essencial em todo o processo. A reflexão visa compreender os impactos das ações e perceber se é necessário adaptar ou ajustar as estratégias na planificação. A PES ocorre de um modo gradual, organizando-se por semanas, o que nos dá a possibilidade de modificar e de adaptar estratégias semana após semana, para uma melhor prática e solução de problemas detetados.

Durante a realização da PES existiram vários momentos reflexivos de carácter individual, com o par pedagógico, com professora cooperante e com a supervisora institucional. Estes momentos são importantes para a aquisição de saberes práticos e teóricos e para o desenvolvimento pessoal e profissional. As narrativas reflexivas realizadas na PES em EPE permitiram que fosse feita uma reflexão durante o período de estágio sobre a ação educativa que estava a ser desenvolvida.

A avaliação é também parte integrante deste processo, sendo realizada aquando da reflexão. Todas as semanas na criação da nova planificação semanal refletiu-se sobre as aprendizagens que as crianças realizaram e sobre os aspetos cuja abordagem necessita de ser prolongada. É preciso ter em consideração que as aprendizagens das crianças são realizadas gradualmente e cada uma ao seu ritmo.

Em ambos os estágios, as práticas pedagógicas foram sendo adaptadas ao contexto e ao grupo. Na educação em creche, foi necessária a realização de atividades que estimulassem as crianças a vivenciarem situações novas, criando assim oportunidades ao seu desenvolvimento. Na EPE houve um foco maior em criar estratégias que promovessem a tranquilidade do grupo e, simultaneamente, trabalhassem valores como a partilha e cooperação entre pares.

A IA é uma metodologia importante para a prática educativa e para a formação profissional, no entanto é imprescindível que existam responsabilidades éticas para com as crianças e para com as instituições. Nesse âmbito, existem vários critérios e princípios éticos que devem ser considerados para a IA. A EECERA desenvolveu alguns que se dirigem a investigadores da primeira infância. Este código de ética acredita que os investigadores necessitam de ter: respeito pela criança, família, comunidade e sociedade; valores democráticos; justiça e equidade; conhecimento a partir de diferentes perspetivas; integridade, transparência e interações respeitadas; qualidade e rigor; bolsa académica e contribuição social. A mestranda durante toda a PES priorizou os princípios éticos referidos, bem como assegurou o anonimato e a confidencialidade das informações recebidas em cada contexto (Bertram *et al.*, 2015).

Concluindo, a metodologia de IA esteve presente durante toda a prática pedagógica, visto que a PES se rege por um ciclo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Estas componentes permitem uma melhoria da prática, refletindo-se numa aprendizagem profissional e numa possibilidade de criar estímulos e situações para que as crianças se desenvolvam.

## **2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO**

Nesta capítulo, a mestranda realizou uma caracterização detalhada de cada contexto de estágio, o que contribuiu para uma maior compreensão das suas especificidades. Inicialmente, foi descrita cada instituição, permitindo perceber o ambiente no qual o grupo de crianças está inserido. Em seguida, foi caracterizado o grupo com o qual a mestranda contactou, definindo os seus interesses e as suas dificuldades.

Esta caracterização minuciosa dos contextos e dos grupos sustenta as decisões pedagógicas adotadas durante a realização das ações desenvolvidas pela mestranda e que serão apresentadas no capítulo seguinte. Ao compreender as necessidades específicas de cada grupo, a mestranda pôde tomar decisões adaptadas às circunstâncias de cada contexto. Este processo foi desenvolvido através da metodologia de IA, uma vez que se processa numa espiral de círculos de observação, de planificação, de ação e de reflexão. Neste capítulo também foi realizada uma descrição da metodologia adotada, mencionando os instrumentos de recolha de dados utilizados, as formas de registo e os benefícios da utilização da metodologia de IA para aprendizagens da mestranda.

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

O presente capítulo apresenta algumas aprendizagens profissionalizantes que a mestranda desenvolveu nos dois contextos em que realizou a PES. Durante a sua formação foram diversos os conhecimentos construídos, alguns dos quais são apresentados neste tópico, complementados por uma reflexão fundamentada nas pedagogias participativas e nos referenciais teóricos, refletidos no capítulo I.

Desta forma, a primeira parte deste capítulo aborda a importância das interações pedagógicas e do espaço como estímulo para o desenvolvimento da linguagem, demonstrado com exemplos que a mestranda observou ou ações que desenvolveu durante PES.

Por fim, serão apresentadas algumas experiências educativas relevantes para o percurso da mestranda, nas valências de creche e de EPE, realizadas pela mesma.

#### **3.1. APRENDIZAGENS PROFISSIONALIZANTES**

A EI tem um papel crucial no desenvolvimento de cada criança em diversas áreas e contribui para a aquisição de um conjunto de aprendizagens. No âmbito da dimensão pedagógica das interações, o educador de infância tem o papel de garantir a criação de ambientes de segurança afetiva favoráveis ao crescimento de cada criança, bem como o de fortalecer a relação intencionalmente pensada com a criança, através de diversos formatos e situações, com o intuito de favorecer a sua autonomia, quer na exploração do mundo que a rodeia, quer no desenvolvimento de processos relacionais com os seus pares.

O educador tem a responsabilidade de garantir o respeito pela imagem de criança como um ser competente e capaz, valorizando as suas necessidades e interesses (Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto de 2001). Um dos fundamentos das *OCEPE* é o reconhecimento da criança como um sujeito e agente do processo educativo, ou seja, o “reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito

e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9). Assim, é imprescindível que o educador reconheça o papel ativo da criança, a escute e lhe dê oportunidade para participar nas decisões que envolvem o seu processo educativo.

Enquanto futura educadora, a mestranda durante os dois contextos em que realizou a PES, assimilou diversas aprendizagens imprescindíveis ao seu desenvolvimento profissional e procurou respeitar e valorizar cada criança.

Em seguida, são apresentadas reflexões sobre interações pedagógicas e sobre a organização do espaço como estímulo ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

### **3.1.1. INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS**

As interações que as crianças estabelecem com o adulto e com os pares são fulcrais para que a criança se desenvolva de forma tranquila e confortável. As interações positivas entre adultos e crianças são essenciais para promover um ambiente seguro e propício à construção de conhecimentos. Se a criança sentir o apoio de um adulto de referência e se sentir segura para explorar o mundo que a rodeia vai contribuir para que existam interações entre pares, sendo estas essenciais para o desenvolvimento social da criança (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Na EI, a interação adulto-criança é, assim, essencial para que as crianças se desenvolvam, sendo imprescindível que criem uma relação de confiança e positiva com um adulto de referência, que será o seu “porto seguro” para que elas se sintam bem e confiantes para poder explorar o mundo à sua volta (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Em creche, as crianças precisam de criar vínculos afetivos com os adultos para sentirem que existe um ambiente seguro e propício ao seu desenvolvimento. Na EPE, as crianças começam a autoafirmar-se e a desenvolver ainda mais as suas características pessoais. Por isso, é importante que estas sintam uma base sólida no seu ambiente de segurança, para que se encontrem bem emocionalmente e confiantes para aprender a expressar-se. É importante que elas se sintam valorizadas, para desenvolver a autoestima e confiança em si. No grupo de

crianças, com o qual a mestranda desenvolveu a sua PES em EPE, observou que várias crianças necessitavam da valorização do adulto sobre aquilo que realizavam. Eram crianças que estavam constantemente a requerer atenção de um adulto para observar o que estavam a dinamizar, a mestranda recorda de várias vezes estar a fazer um *puzzle* com uma criança e quando terminava, a criança precisava de chamar a educadora cooperante para que esta conferisse a conquista de completar a ação. Um outro exemplo era com a criança B que não conseguia realizar nenhuma atividade sozinha e estava constantemente perto da educadora cooperante sem brincar com as outras crianças. Existiram vários episódios em que as estagiárias realizaram propostas educativas, com um pequeno grupo de crianças no polivalente e esta criança se recusou fazer parte deste momento, uma vez que a educadora iria ficar na sala de atividades. Este aspeto contribuiu para que a mestranda percecionasse a necessidade que as crianças têm de criar alicerces fortes, de modo a confiarem em si e a se sentirem valorizadas e que, por vezes, tal como acontece com a criança B, esta necessidade se torna uma condicionante ao seu desenvolvimento. Nas *OCEPE* é referido que “a forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença” (Silva *et al.*, 2016, p. 25), por isso é fundamental que o adulto apoie e incentive as crianças, respeitando cada uma e desenvolvendo a sua autoestima e a sua confiança.

A relação entre adultos e crianças desempenha um papel essencial no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, que transcende o mero cuidado a nível físico. A presença de um adulto afetuoso e atencioso na vida de uma criança possibilita o estabelecimento de um ambiente seguro e acolhedor. O infantário é o sítio onde as crianças passam mais tempo afastadas dos seus pais, logo é essencial que naquele espaço elas se sintam protegidas. A pedagogia de HighScope enfatiza os cuidados individualizados e a construção de vínculos afetivos promovem o bem-estar emocional das crianças. Na educação em creche, esses momentos de cuidado, ocorrem durante as trocas de fraldas ou momentos de descanso e são oportunidades valiosas para promover a confiança e segurança emocional das crianças, tal como referido na abordagem pedagógica de Pikler (David & Appell, 2010; Fochi, 2018). A interação afetuosa e respeitosa durante esses momentos, fortalece o elo entre adultos e crianças, mas também contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação,

uma vez que o adulto e a criança comunicam através do contacto visual que mantêm. Este olhar possibilita “que o educador se aperceba daquilo que a criança está a comunicar através da expressão, acção e gesticulação. Também permite à criança ver e ler o rosto do educador e ter a sensação de estar a orientar e captar a sua atenção” (Post & Hohmann, 2011, p. 235).

A mestranda considera que existiram vários momentos na educação em creche, que contribuíram para a sua aprendizagem e das crianças. Foi perceptível que este momento de atenção pessoal entre a estagiária e a criança foi favorável à criação de uma relação afetuosa e positiva. No decorrer da PES, foi possível observar a evolução das crianças no momento de preparação para o descanso, elas eram incentivadas e estimuladas a ser autónomas nas tarefas de retirar a roupa e os sapatos através de conversas e explicações de como o realizar. A mestranda recorda algumas conversas com as crianças como por exemplo, ao explicar que estávamos a descalçar os sapatos, tentavam dizer sapato, depois dizia que iam retirar as calças para poderem mudar a fralda, e a criança tentava ajudar. Este processo de explicar todos os acontecimentos possibilitou que, com o tempo, as crianças já realizassem estas tarefas sem necessitarem de ajuda e desenvolvessem a linguagem, uma vez que tentavam dizer as palavras do vestuário e associavam as palavras ao referente. Desta forma, foi possível compreender que quando estes momentos são realizados com calma e com conversas sobre todos os detalhes, possibilitam que as crianças vão adquirindo confiança para realizar as tarefas autonomamente e ampliando o seu vocabulário.

No que diz respeito ao desenvolvimento social, os adultos vão proporcionar às crianças momentos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento das suas habilidades sociais, como partilhar, cooperar, resolver conflitos e comunicar. A criança, ao observar e interagir com os adultos vai aprender a expressar as suas emoções e a relacionar-se com os outros, respeitando as diferenças de cada um. É importante que os adultos compreendam a importância de demonstrar comportamentos positivos, de respeito, empatia, cooperação e resolução de conflitos, tanto com outros adultos como com as crianças, uma vez que as suas atitudes são referência para as crianças. Desta forma, é essencial que o adulto reflita sobre as suas ações, fazendo com que estas sejam respeitadas para com os outros e sejam um modelo para a criança. Durante a PES a mestranda pôde observar vários momentos das crianças a

replicarem situações que observaram dos adultos, recorda um durante o contexto de creche em que a criança V percebeu que a criança CL estava com dificuldades em andar, uma vez que tinha começado o processo de aquisição da marcha recentemente, e decidiu dar-lhe a mão e ajudá-la (ver figura 1). Este momento de interação entre pares demonstrou que a criança V conseguiu ser empática, estando atenta à necessidade do par e decidiu ajudar a criança CL dando-lhe a mão para que se sentisse confiante. Para além disso, possivelmente a criança V já poderia ter observado a educadora ou outro adulto a ajudar a criança CL no seu processo de aquisição de marcha, o que demonstra que as atitudes do adulto são o exemplo para as crianças.

**Figura 1**

*Criança V a auxiliar a criança CL*



O adulto de referência será o modelo para a criança criar relações com os seus pares, bem como o apoio no seu desenvolvimento social com as outras crianças e adultos. No contexto da educação em creche, a mestranda compreendeu que para as crianças, a educadora cooperante é a sua figura de referência e, tal como descrito no capítulo I na perspetiva pedagógica de Goldschmied, a pessoa-chave (Goldschmied & Jackson, 2023). Desta forma, as crianças, na interação com os outros, sentiam o apoio e confiança da educadora para interagir socialmente. A mestranda percebeu que nos primeiros dias da PES as crianças interagiam com as estagiárias, com o olhar atento da educadora para lhes dar confiança. Por diversas vezes, a sua interação era realizada após a da educadora ou com o incentivo da mesma, o que, para a mestranda demonstrou que as crianças sentiam segurança por parte da educadora cooperante, por vezes, apenas através de um olhar ou de um gesto. Esta interação contribuiu, assim, como uma aprendizagem profissionalizante para a mestranda, uma vez que comprovou

a importância dos vínculos afetivos criado com a pessoa de referência da criança para explorar o mundo que a rodeia.

A nível do desenvolvimento cognitivo, a relação adulto-criança é fundamental para que as crianças descubram o mundo à sua volta. É através dos estímulos, do incentivo em explorar o ambiente, das conversas e da leitura de histórias, que são dadas oportunidade às crianças de crescerem e se desenvolverem. É importante perceber quais são as necessidades das crianças para compreender o que pode ser dinamizado, com o objetivo de a criança adquirir novos conhecimentos (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Na creche e na EPE, eram desenvolvidos pequenos momentos de interação como a exploração de um livro, uma brincadeira de “faz de conta”, um diálogo sobre algum acontecimento, sempre com o propósito de estimular a criança à aquisição de novas aprendizagens. Como referido no capítulo I, o adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, uma vez que as suas interações apoiam a criança no seu processo de aquisição da linguagem (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Desta forma, na educação em creche a mestranda utilizava os momentos de brincadeira espontânea para interagir com cada criança, bem como para observar as brincadeiras de cada uma. Foi possível compreender que é nestes momentos que as ações podem ser mais individualizadas e intencionais atuando na ZDP de cada criança. Na hora de acolhimento, a mestranda passava um tempo significativo a observar os livros com as crianças, a repetir os nomes e os sons dos animais, a brincar com as bolas, a brincar ao faz de conta na área da casinha, entre outras. O mais vantajoso destes momentos era ver a evolução das crianças com o passar do tempo. Estas dinâmicas baseavam-se nas experiências-chave de HighScope para as crianças adquirirem aprendizagens no desenvolvimento da linguagem e nas restantes áreas (Post & Hohmann, 2011).

Um momento de atenção conjunta (Costa Filho, 2012) aconteceu com a criança CF. Esta era uma das crianças com quem a mestranda costumava ficar a ver os livros dos animais e a identificar os respetivos sons. Denotava-se que existia sempre um esforço por parte da criança para tentar imitar esses sons, até que um dia autonomamente esta segurou o livro, apontou

e reproduziu o som dos animais. Desta forma, ao invés de ser a mestranda a identificar o som dos animais, na interação com esta criança passou a ser ela a apontar para o animal e a identificar o som. Para além de estabelecer relação com a estagiária, a criança, segundo as experiências-chave de HighScope estava a expressar iniciativa, a responder e a identificar figuras e fotografias, a explorar e a imitar sons e a explorar livros de imagens e revistas (Post & Hohmann, 2011).

Uma outra criança que demonstrou aprendizagens que adquiriu com pequenos momentos de interação com a mestranda foi a criança FP. Esta também gostava de ficar a ver os livros no espaço da manta e a ouvir a estagiária a dizer o nome do animal ou o objeto que aparecia e no caso de os animais emitirem o som também. Um dos animais que esta criança mais gostava de imitar era o do leão, mas apenas reproduzia o som. Até que um dia quando estavam a ver o livro onde este animal aparecia, a criança repetiu a palavra leão dizendo “eão” (ver figura 2). As crianças precisam de ser desenvolvidas e incentivadas, porque com o tempo e com a repetição diária destes momentos, vão adquirindo aprendizagens e desenvolvendo-se. Tal como a pedagogia de HighScope defende, para a criação de um clima de apoio é preciso dar tempo às crianças para interagirem e para responderem à sua maneira e os “os bebés e crianças mais pequenas, apreciando a repetição, frequentemente passam muito tempo a repetirem uma acção agradável” (Post & Hohmann, 2011, p. 71).

**Figura 2**

*Visualização de um livro com a criança FP*



As interações entre pares são também essenciais ao desenvolvimento da criança. E, na educação em creche, estes momentos de interação são frequentes e bastante positivos, tal como referido no capítulo I. A mestranda observou vários desses momentos durante a PES. Um desses momentos foi com as crianças V, F, CL, T e J. Habitualmente à medida que as

crianças iam acordando da hora do descanso, iam para a zona da manta ver livros, enquanto todas as crianças não estivessem prontas e o espaço de descanso arrumado. Num desses momentos em que as crianças estavam na zona da manta a ver os livros, as crianças V e F estavam a fazer de conta que liam uma história (ver figura 3). Este acontecimento demonstra que as crianças aprendem com os adultos e é do interesse deles explorar os livros de forma autónoma, demonstrando vontade de aprender e de estar em contacto com a linguagem escrita. Estes livros são constituídos por um conjunto de objetos de um determinado tema ou animais e tem a imagem e o respetivo nome, desta forma quando o adulto está a explorar o livro com a criança está a associar a palavra à imagem. Quando estas duas crianças perceberam que a criança CL estava a olhar atentamente para elas e a prestar atenção ao que diziam, começaram a interagir com ela, mostrando a imagem e dizendo o que era. Assim, as crianças V e F estavam a fazer de conta que liam uma história à CL e esta ria-se, depois as crianças J e T também se juntaram a esta interação. Durante algum tempo, as crianças V, F, CL, J e T estiveram a brincar em conjunto e assim a criar relações com os pares e a desenvolverem a linguagem. As crianças desenvolvem-se aprendendo umas com as outras, por isso esta parte da interação social é importante para o seu desenvolvimento. As crianças V e F eram as mais velhas deste pequeno grupo, desta forma foi pertinente vê-las iniciarem uma brincadeira com as mais novas, semelhante à que os adultos costumam fazer com elas.

**Figura 3**

*Crianças V e F a fazer de conta que leem uma história*



Um outro momento de interação entre pares pertinente para o fortalecimento de relações sociais aconteceu durante o tempo de brincadeira livre no exterior, entre as crianças J e CL, num dos espaços de brincar onde existia uma casinha, em que habitualmente todas as crianças gostavam de estar. Uma brincadeira que a mestranda costumava fazer com as

crianças neste espaço era colocar-se à janela e praticar o jogo social do cucu, algo que é do interesse deste grupo de crianças. A mestranda observou, assim, a criança J, que estava dentro da casinha, e a criança CL aproximar-se da janela, a criança J abriu-a e fez “cucu” e ambas se riram. A criança CL fechou as janelas e aguardou que a criança J realizasse o mesmo. Este momento repetiu-se algumas vezes e foi possível observar que as crianças estavam envolvidas na brincadeira e se sentiam bem. Tendo em consideração os indicadores de bem-estar e envolvimento as crianças, elas estavam divertidas e agradadas a realizar aquela interação, demonstrando que os seus níveis de bem-estar se encontravam altos, e estavam motivadas, satisfeitas e a sua atenção estava apenas naquela interação entre pares, demonstrando assim o envolvimento das mesmas (Araújo, 2014).

Durante a PES em creche, foram sendo observados vários momentos de interação entre pares como os descritos anteriormente. As crianças começaram a brincar umas com as outras e notou-se um aprimoramento da relação entre pares. Este aspeto tinha sido identificado como uma necessidade do grupo e, por isso, foi algo que foi sendo desenvolvido nas experiências educativas realizadas pela mestranda e pelo seu par pedagógico. Esta interação entre pares permitiu que as crianças demonstrassem empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros e aprimorassem-se outra competência, aguardar pela sua vez, que era uma necessidade geral do grupo. Cabe ao educador observar “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” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p.5573). Desta forma, a mestranda em conjunto com a equipa pedagógica definia as necessidades das crianças estabelecia objetivos para que a necessidade se transformasse em aprendizagem. Tal como referido no Decreto-Lei n.º 241/2001 “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p.5572), esta sempre foi a preocupação da mestranda em integrar todos os aspetos do ambiente educativo para serem favoráveis ao desenvolvimento da criança.

Para o desenrolar da ação educativa da mestranda no contexto da EPE e com o objetivo de apoiar no desenvolvimento da linguagem, baseou a sua prática nas experiências-chave da abordagem pré-escolar HighScope relativas à linguagem: “falar com os outros sobre experiências significativas do ponto de vista pessoal; descrever objetos, acontecimentos e relações; tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, construir histórias e versos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.30).

No momento de acolhimento, era muito comum existir um diálogo e uma partilha de ideias sobre temas apresentados pelos adultos ou relatos de experiências das crianças. Algumas delas sentiam-se confiantes para partilhar, outras ficavam mais retraídas muito devido à dificuldade que tinham em expressar-se. O foco da mestranda foi tentar criar um ambiente para que estas se sentissem mais confiantes para conversar. Deste modo, mostrou-se sempre disponível para qualquer tipo de conversas, demonstrando sempre entusiasmo e atenção ao que estava a ser partilhado. Tal como já referido anteriormente, a criança é agente do seu processo educativo, posto isto é imprescindível que ela seja ouvida e que as suas ideias sejam escutadas e valorizadas pelo adulto. O adulto tem o papel de contribuir para uma comunicação bidirecional, para apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Silva *et al.*, 2016). Assim, nos momentos de brincadeira livre, existia oportunidade de criar pequenas conversas/diálogos com o objetivo de elas poderem expressar-se e sentir que o adulto estava curioso e atento à sua partilha. Para além do incentivo ao diálogo, que como referido anteriormente, é bastante benéfico para o desenvolvimento da linguagem, também foram utilizadas como estratégias a leitura de histórias e as brincadeiras em cooperação.

Para além disso, quando as crianças estavam nos seus momentos de brincadeira livre, a mestranda também interagiu individualmente ou em pequeno grupo com as mesmas para: questionar o que estavam a fazer, dialogar sobre algum acontecimento, perceber se gostavam de partilhar como se sentiam naquele dia e porquê ou participar nas suas brincadeiras deixando que estas guiassem as suas ações sobre o que pretendiam que fizesse. Esta estratégia de ficar ao seu nível para conversar e prestar mais atenção a uma criança ou a um pequeno grupo permitia entender o nível desenvolvimento de cada uma e atuar mais

concretamente na sua ZDP. Para a criança é significativo perceber que o adulto está interessado naquilo que ela tem para dizer e no que está a fazer. Nestes momentos, também é possível ajudar as crianças a articular corretamente as palavras, visto ser um contexto individual e de interações face a face, ou seja, elas conseguiam ver o movimento dos lábios e compreender melhor como a palavra é articulada.

No que se refere ao grupo da EPE, também existiu um incentivo à escrita, porque as crianças também demonstraram vontade em fazê-lo. Em algumas experiências educativas dinamizadas durante a PES, existiram vários momentos em que as crianças foram estimuladas a escrever o seu nome ou outras palavras, sempre com o apoio do adulto. Quando estavam no momento de brincadeira livre, a mestranda costumava ir para a área da biblioteca ler-lhes histórias e acompanhava a leitura com o seu dedo, de modo que elas associassem as palavras ditas ao que estava escrito. Notava-se que algumas crianças já conseguiam ver uma palavra e perceber que começava com a mesma letra do seu nome. A mestranda recorda um exemplo com a criança T, em que esta ao observar a palavra “trazia” identificou a primeira letra como igual à primeira letra do nome dela. Este momento demonstrou, segundo as *OCEPE*, que a criança já conseguia reconhecer letras e que a escrita estava associada a algo de valor e importante para ela, como é o seu nome. A criança estava, assim, atenta e envolvida na leitura, uma vez que conseguiu prestar atenção a este detalhe, estando, deste modo, a construir aprendizagens sobre especificidades da linguagem escrita (Silva *et al.*, 2016). E, tal como já foi referido, as crianças imitam todas as ações do adulto, exemplo disso foi a mestranda ter observado a criança C a “ler” uma história na área da biblioteca para a Tranquilita (personagem do projeto dinamizado neste contexto que irá ser abordado noutro sub-capítulo) (ver figura 4).

**Figura 4**

*Criança C a "ler" uma história à Tranquilita*



Para além do desenvolvimento social e cognitivo, os adultos também viabilizam o desenvolvimento moral, uma vez que os adultos são o modelo de referência das crianças e vão compreender valores de respeito, empatia, justiça e responsabilidade. Elas vão adquirindo estes valores, através da forma como os adultos tratam as pessoas à sua volta. Por isso, é extremamente necessário que as atitudes e interações sejam de respeito pelo outro, demonstrando empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Na EPE começam a ser abordados temas como a inclusão e a diversidade e é necessário demonstrar uma atitude de respeito e apreciação pelas características de cada indivíduo. Nas OCEPE, na área de formação pessoal e social, refere-se a necessidade de a criança compreender a convivência democrática e cidadania. No grupo do contexto da EPE, verificou-se a necessidade de desenvolver alguns desses valores uma vez que, tinha sido constatado que existiam muito conflitos entre pares e pouco respeito entre eles. Deste modo, a mestranda e o seu par pedagógico no projeto que desenvolveram com este grupo consideraram promover aprendizagens que contribuísem para: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros (Silva *et al.*, 2016).

Em suma, a mestranda destaca que, nas suas práticas educativas supervisionadas, foi possível compreender e refletir sobre a importância das interações adulto-criança e criança-criança no

desenvolvimento de cada criança. Em ambos os contextos, a mestranda observou e criou ações que contribuíram para aprendizagens das crianças.

### **3.1.2. O ESPAÇO COMO ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Malaguzzi (1998) defendia o espaço como um terceiro educador, visto que, tal como se explanou no capítulo I, ambientes estimulantes são favoráveis ao desenvolvimento da criança. Nas *OCEPE* é também referenciado que o espaço e a sua organização condicionam o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Deste modo, é imprescindível que o educador organize o ambiente educativo de forma intencional e favorável à aquisição de novas competências.

Em ambos os contextos da PES, as crianças tinham autonomia para brincar livremente e todos os materiais estavam-lhes acessíveis. Nas duas salas de atividades existiam móveis organizados com os materiais e que estavam acessíveis às crianças. Este aspeto promovia a sua autonomia, contribuindo para que estas pudessem tomar iniciativa e fazer escolhas. Nos dois contextos apenas os materiais de artes plásticas com supervisão do adulto, uma vez que é necessário existir algum cuidado na sua utilização.

A mestranda constatou que em ambos os contextos existia uma zona dedicada aos livros e histórias, apelidada de área da biblioteca. Este espaço contribui para ambientes favoráveis ao desenvolvimento linguístico, uma vez que tal como descrito anteriormente, a mestranda desenvolvia várias interações com as crianças nesta área, as quais resultavam em aprendizagens linguísticas para as crianças. Para além do desenvolvimento linguístico, também se estimulava e aperfeiçoava o ato comunicativo.

A perspetiva pedagógica de Pikler defendia a organização do ambiente favorável a proporcionar autonomia e brincar livre. No contexto de creche, apesar de o espaço ser reduzido, este era favorável à autonomia das crianças, uma vez que estas, no momento de brincadeira livre, tinham opção de brincar com o material escolhido no espaço que fizesse

mais sentido para elas. Este aspeto valoriza a criança como um ser competente e capaz de fazer escolhas favoráveis ao seu desenvolvimento (David & Appell, 2010; Fochi, 2018).

As crianças tinham pouca oferta de materiais, mas a mestranda observou que este aspeto era positivo, uma vez que não as deixava confusas sobre qual escolher para brincar e era vantajoso para as interações entre pares. Em vez de dispersarem a sua atenção numa variedade excessiva de brinquedos, as crianças concentravam-se nas atividades em grupo e nas interações sociais. Em contrapartida, no contexto da EPE, as crianças tinham muitos brinquedos à sua disposição, o que muitas vezes condicionava as suas brincadeiras e gerava conflitos entre pares. A mestranda destaca esta perspetiva, uma vez que contribuiu para compreender que a simplicidade e a limitação de recursos podem estimular o desenvolvimento de um modo bastante benéfico.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, a mestranda salienta que, em ambos os contextos, existia uma estimulação das trocas comunicativas e do desenvolvimento da linguagem. No entanto, percebeu que, no contexto da EPE, muitas vezes, este desenvolvimento estava condicionado pelo ruído existente no ambiente educativo. Este grupo caracterizava-se por ser muito agitado, aspeto esse que dificultava os diálogos. Contudo, estas crianças necessitavam de estar constantemente a resolver situações de conflitos entre pares, e para tal, como referenciado no capítulo I, estes momentos revelam-se enriquecedores para a aquisição de linguagem (Napierala, 2022).

O trabalho de projeto desenvolvido na EPE incidiu sobre esta característica de o grupo ser agitado. Neste âmbito, as crianças participaram num conjunto de experiências educativas, que as fizessem compreender mecanismos para gerir as suas frustrações e as tranquilizassem. No desencadear deste projeto, existiu a necessidade de criar um espaço tranquilo para as crianças se refugiarem em momentos de agitação. A perspetiva pedagógica de Goldschmied, tal como referido no capítulo I, defende a criação do “canto tranquilo” com o objetivo de possibilitar às crianças um lugar confortável e seguro para se retirarem caso necessitem. A mestranda acredita que este espaço se tornou importante para as crianças e possibilitou uma harmonia no ambiente educativo (Goldschmied & Jackson, 2023). As crianças concordaram que este

espaço deveria ser a área da biblioteca, uma vez que o associavam a uma zona tranquila e também por este ser um canto da sala. Para isso, foi necessário realizar uma reestruturação do espaço, uma vez que esta zona tinha muitos brinquedos que não estavam relacionados com a biblioteca.

A modificação realizada no ambiente educativo deste contexto revelou um impacto direto no desenvolvimento das crianças dado que, passaram a visualizar a área da biblioteca como uma zona para se tranquilizarem e para dinamizarem brincadeiras relacionadas com a leitura de histórias. Neste espaço, também, existiam fantoches que passaram a fazer parte das brincadeiras das crianças.

Ambos os contextos educativos da creche e da EPE contribuíram para que a mestranda compreendesse a importância que o ambiente educativo tem no desenvolvimento das crianças. No entanto, no contexto da EPE existiu a possibilidade de compreender melhor o impacto da organização do ambiente, uma vez que a reestruturação realizada contribuiu para um ambiente educativo mais vantajoso às aprendizagens das crianças e para compreender a relevância de existir um “canto tranquilo” para as mesmas (Goldschmied & Jackson, 2023).

### **3.2. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CRECHE**

Na creche, é essencial ter-se um olhar atento sobre os sinais não verbais que os bebés nos transmitem. E foi através deste processo de observação que a mestranda e o par pedagógico compreenderam os interesses e necessidades do grupo, delineando assim, em articulação com a educadora cooperante, um conjunto de experiências educativas que contribuíssem para o desenvolvimento das crianças.

Conforme mencionado no capítulo II, o grupo de crianças do contexto em creche demonstrava muito interesse pelos animais e pelo jogo social do cucu. Além disso, atividades ao ar livre, a exploração de elementos naturais e experiências de artes visuais também cativavam a atenção e o interesse das mesmas. Assim, a mestranda e o seu par pedagógico desenvolveram

experiências educativas relacionadas com os interesses das crianças, bem como se preocuparam com que existisse uma ligação entre elas.

### **3.2.1. HISTÓRIA *O MENINO COM FLORES NO CABELO DE JARVIS***

Na semana em que a mestrande e o par pedagógico iniciaram a planificação semanal e a dinamização de experiências educativas, a instituição estava a celebrar o Dia da Mãe. A educadora cooperante iria preparar com as crianças um vaso pintado pelas mesmas e no qual estaria uma suculenta, posto isto, esta propôs à mestrande e ao par pedagógico a introdução da temática do Dia da Mãe e a elaboração de uma pintura para decorar o espaço.

A mestrande e o par pedagógico delinearão duas experiências educativas que fossem ao encontro das propostas da educadora. Para que as experiências educativas estivessem relacionadas, foi feita uma adaptação da história *O menino com flores no cabelo* para introduzir a temática e para que mais tarde as crianças pudessem fazer flores. Este livro abordava um menino que tinha flores na cabeça e um dia as flores dele caíram. Os amigos, como não o queriam ver triste, decidiram criar flores de papel para colocar nos ramos, até que as flores voltassem a crescer. A adaptação feita foi para tornar a história mais curta e, ao invés de serem os amigos a criar as flores, seria a mãe (ver apêndices A<sub>1</sub> fig. 8).

O meu par pedagógico dinamizou esta atividade, o que presumiu que todas as propostas educativas fossem planificadas e refletidas em conjunto, uma vez que uma das estratégias de formação é a cooperação e o trabalho colaborativo. Desta forma, a adaptação do livro e os objetivos definidos para esta experiência foram delineados em conjunto. A mestrande, durante a realização deste momento, assumiu o papel de observadora, algo que é fundamental para a metodologia de investigação adotada.

Após a leitura da obra, foi dada uma flor a cada criança para explorar, tocar, cheirar, sentir a textura e ver as diferenças existentes entre as flores. Para a mestrande foi benéfico estar a observar a dinamização da experiência educativa realizada pelo par pedagógico, uma vez que

permitia ver as reações das crianças a receber as flores. A criança CA só aceitou uma flor que pudesse segurar pelo caule uma vez que, quando tocou na parte das pétalas, retirou logo a mão fazendo uma expressão de desagrado. A FP, quando viu a flor ser colocada no seu colo, empurrou-a para fora, já a criança ML recusou a primeira flor porque queria a cor-de-rosa. A educadora cooperante pegou numa flor e cheirou-a e, de seguida, várias crianças imitaram o que a sua figura de referência tinha feito. A criança CL segurou a flor, cheirou-a com um ar desconfiado e depois olhou para a mestrande e esboçou um sorriso genuíno, mostrando que tinha gostado daquele momento. A criança L deu a flor ao meu par pedagógico para ela cheirar e depois cheirou ela e ficou muito contente com isso. As crianças L, T, J, ML desfizeram a flor e apertaram-na sentindo a sua textura e percebendo que ao fazerem aquilo ela se desfazia. A criança L chegou mesmo a repetir a ação com outras flores, fazendo com que aquilo voltasse a acontecer, experimentando a sua causa efeito. No final, a mestrande pegou nos pedaços de flor desfeitos e atirou ao ar e as crianças L, J, V, FP e CF começaram a imitar e a expressar a sua felicidade através de diferentes sons de euforia. A criança L colocou as flores no cabelo, demonstrando uma possível compreensão da história (ver apêndices A<sub>1</sub> fig. 9).

Esta foi uma leitura diferente de uma história, mas através da observação realizada pela mestrande, utilizando os indicadores de bem-estar e envolvimento, foi possível compreender o entusiasmo e o envolvimento das crianças na experiência. Compreendia-se que a maioria das crianças estavam atenta e concentrada em ouvir a história e depois em explorar as flores. As suas caras demonstravam atenção, curiosidade e felicidade durante a proposta desenvolvida. Este processo de observação resultou numa aprendizagem para a mestrande, uma vez que reforçou a importância de observarmos as crianças para uma perceção e compreensão da mesma. Desenvolveu, simultaneamente, um vasto conjunto de experiências-chave de HighScope, tais como: “expressar iniciativa”; “estabelecer relações com outros adultos; criar relações com os pares; expressar emoções; mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros”; “apreciar histórias”; “explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz, entre outras” (Post & Hohmann, 2011, p.39).

A experiência educativa contribuiu para a mestranda compreender que com crianças desta faixa etária é imprescindível existir uma adequação das histórias e uma exploração sensorial para uma melhor compreensão.

### **3.2.2. LEITURA DA HISTÓRIA *CUCU! QUEM VÊS NO ESPELHO?* DE BABYTOWN COLEÇÃO**

A história *Cucu! Quem vês no espelho?* foi utilizada com o objetivo de explorar o jogo social do cucu, através do espelho que existe na capa do livro. As crianças ao verem-se no espelho estariam a ver o seu reflexo e, assim, a compreender diversas noções relacionadas com o conceito de reflexo. Este livro versava sobre cinco diferentes animais e cada um abordava uma parte diferente do corpo que se poderia associar aos cinco sentidos (olfato, paladar, visão, audição, tato). Assim, esta obra surgiu como fio condutor para várias experiências educativas, realizadas nos dias seguintes, sobre os diferentes sentidos.

Com o intuito de existir uma associação das experiências educativas seguintes à obra, a mestranda criou um fantoche de cada animal retratado na história (ver apêndices A<sub>1</sub> fig. 10). Deste modo, também, permitia que as crianças vissem um elemento familiar quando fossem expostas a situações novas, uma vez que os fantoches foram aparecendo, trazendo uma surpresa.

Para além disto, os fantoches foram concebidos para tornar a leitura da obra mais dinâmica e interessante para as crianças e, também, para que contribuíssem para a sua aprendizagem dado que no final da leitura da obra, a mestranda disponibilizou os fantoches às crianças para que pudessem explorá-los livremente. Durante este momento, foi possível observar algumas experiências-chave de HighScope, tais como: “explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz”; “experimentar a correspondência de “um para um””; “responder e identificar figuras e fotografias”; “explorar materiais de construção e expressão artística”; “comunicar não verbalmente”; “expressar iniciativa”; “fazer coisas por si próprio”; “imitar e brincar “faz de conta””; “criar relações com os pares” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

O momento de exploração livre dos fantoches permitiu, também, observar o nível de envolvimento e de entusiasmo das crianças, através da utilização da escala indicadores de bem-estar e envolvimento da criança. A mestranda compreendeu que as crianças se mostravam curiosas em experimentar os fantoches e em perceber como funcionava aquele material. Elas estavam felizes, reproduziam os sons dos animais e mostravam-se motivadas para a vivência de novas experiências. Interagiam com os adultos e com as outras crianças, reproduzindo movimentos que tinham observado anteriormente a mestranda a realizar no momento de leitura da história.

No momento de dinamização da experiência educativa, a mestranda começou por ler a história, em que cada animal trazia uma pergunta, sendo o objetivo as crianças olharem para o espelho que tinha na capa e responderem. A parte da capa que tinha o espelho, desdobrava para fora e permitia folhear as páginas e continuar a ver o espelho. Por exemplo, a imagem da vaca aparecia e com ela trazia a pergunta “- Quem tem umas orelhas pequeninas como as minhas?”. O objetivo era dar tempo à criança para que pudesse olhar para o espelho, interiorizar a questão e responder de forma verbal ou não verbal. Para esta leitura foram utilizados os fantoches para tornar a atividade mais dinâmica e interessante para as crianças, no entanto o grupo não se demonstrou interessado e estava bastante agitado. Contudo, esta agitação ocorreu devido à leitura da história ter sucedido o momento da música e, habitualmente, após este momento as crianças brincam no exterior. As rotinas estão intrínsecas nas crianças e, tal como HighScope defende, quando “os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post & Hohmann, 2011, p.195).

Este momento constituiu uma aprendizagem para a mestranda, uma vez que foi perceptível a importância que a rotina tem para as crianças. Para elas, é essencial saber o que vem a seguir e a rotina que lhe está intrínseca, deste modo esta experiência educativa ficou fora do contexto e nenhum deles conseguiu usufruir dela. Posto isto, e após reflexão com a equipa educativa, compreendeu-se que a experiência deveria ser repetida noutra momento, dado que algumas crianças se mostraram interessadas na leitura.

Como futura educadora, este contratempo constituiu-se como uma aprendizagem para compreender que as planificações têm de ser flexíveis e adaptáveis às necessidades das crianças. Assim, no dia seguinte, a mestranda voltou a ler a história e, desta vez registou-se entusiasmo e motivação por parte das crianças. Estas tinham curiosidade em observar-se no espelho, mostravam-se entusiasmadas com os fantoches, estavam atentas a ouvir e a interiorizar o que lhes estava a ser mostrado (ver figura 5). Segundo as experiências-chave de HighScope, estava a ser dada oportunidade às crianças de: distinguir o “eu dos outros; a estabelecer relação com outros adultos; a expressar emoções; a desenvolver jogo social; a responder e identificar figuras e fotografias; a explorar e imitar sons; a ouvir e responder; a participar na comunicação dar-e-receber; a comunicar verbalmente; a explorar livros de imagens e revistas e a apreciar histórias, lenga-lengas e canções (Post & Hohmann, 2011).

**Figura 5**

*A mestranda a ler a história em grande grupo*



No final da leitura, foi dada às crianças a oportunidade de explorarem livremente o livro e os fantoches e, tal como já referido, foi interessante vê-las a experimentarem a correspondência de “um para um” ao colocarem os fantoches de animais em cada um dos seus dedos (ver apêndices A<sub>1</sub> fig. 11). Neste momento foi também possível que as crianças explorassem o som dos animais e associassem o fantoche à imagem representada no livro. O material didático construído constituiu, também, uma aprendizagem para a mestranda uma vez que, existiu a necessidade de adequar à faixa etária das crianças. Foram construídos fantoches pequenos para que as crianças pudessem colocar no seu dedo, resistentes e que favorecessem a fantasia e a criatividade das mesmas.

### **3.2.3. EM CONTACTO COM A NATUREZA**

O desenvolvimento da linguagem pode ser realizado de diversas formas, e é estimulado através de várias experiências educativas. Na educação em creche, a mestranda dinamizou uma experiência que envolveu a linguagem não verbal e o processo de imitação. Deste modo, foi possível compreender que para auxiliar as crianças no processo de aquisição da linguagem, existem várias experiências educativas relevantes e que não estão diretamente associadas à linguagem.

Como já foi referido, a mestranda e o seu par pedagógico, consideraram importante que em cada experiência educativa realizada existisse uma ligação a experiências anteriores ou a algo que lhes fosse familiar. Posto isto, como as crianças já tinham explorado elementos naturais noutra experiência educativa, a mestranda decidiu apresentar fotografias dessa experiência para que as crianças pudessem recordar esses elementos. Como a dinâmica ia ser realizada num espaço exterior da instituição, a mestranda mostrou também uma fotografia desse local para cativar a atenção das crianças. Neste momento a mestranda compreendeu que a reação das crianças às fotografias demonstrava que se recordavam dos momentos que estavam a ser mostrados e estavam entusiasmadas para o que se iria seguir.

A experiência educativa foi, então, realizada num parque exterior da instituição que era pouco frequentado pelas crianças. O objetivo seria explorar os elementos naturais, terra e areia que já tinham sido explorados na sala de atividades de um modo mais controlado e apenas para sentirem a textura dos elementos. Desta vez, as crianças também tinham água e diferentes utensílios para exploração como: bacias, baldes, regadores, pás, copos, pratos, entre outros.

No parque exterior, as crianças ficaram apenas com a fralda e o chapéu para poderem explorar livremente todos os materiais disponíveis, com todas as partes do corpo. O papel da mestranda foi o de observar e de brincar com as crianças quando estas interagem com a mesma. Este momento possibilitou que a mestranda pudesse interagir com várias crianças e, assim, existissem momentos de diálogo e de explicação das ações que estavam a ser feitas.

A mestranda pôde brincar com as crianças e interagir com as mesmas, construindo formas com areia e explicando que a areia precisava de estar húmida para ficar com a forma do objeto. Para além disso, exemplificou como colocar areia no funil e deixou que repetissem a ação. Foi possível observar vários momentos relevantes das crianças em que era perceptível o seu envolvimento e o seu entusiasmo na experiência tais como: a criança F a encher uma taça com água do regador, repetidas vezes; a CF a massajar a areia nas pernas e a fazer essa ação várias vezes, experimentando a sensação da textura da areia na sua perna; a criança CL a colocar água de uma panela para um copo com uma pá, concentradíssima na sua tarefa; várias crianças enchem os utensílios com um dos elementos naturais, depois esvaziavam e repetiam todo o processo; a criança MC encheu a forma da maçã com areia e chamou a criança V para ver como ficou a forma. O elemento natural favorito das crianças foi a água, uma vez que quando um adulto enchia o regador e virava em torno delas, estas ficavam em êxtase. A mestranda recorda com alegria as gargalhadas das crianças e as expressões de felicidade constantes na experiência educativa realizada (ver apêndices A<sub>1</sub> fig. 12).

Refletindo sobre os vários momentos referidos anteriormente, bem como sobre a observação, foi perceptível que as crianças desenvolveram um vasto conjunto de experiências-chave de HighScope. No que diz respeito ao sentido de si próprio e às relações sociais, as crianças estavam a desenvolvê-las constantemente. As crianças faziam muitas coisas por si próprias, mas também por imitação, imitar e brincar ao “faz de conta”. Estavam também, sistematicamente a movimentar partes do corpo, o corpo todo e objetos; a explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz; a descobrir a permanência do objeto; a explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes. Relativamente à noção precoce da quantidade e de número e ao espaço desenvolveram todos os pontos chave deste tópico. No que diz respeito ao tempo as crianças estavam várias vezes a repetir uma ação para fazer com que algo voltasse a acontecer, experimentando a sua causa e efeito (Post & Hohmann, 2011).

Esta experiência educativa contribuiu, também, para a aprendizagem da mestranda em diversos aspetos. Em primeiro lugar, foi essencial compreender que existem diversas formas de estimular o desenvolvimento da linguagem e que, tal como um dos fundamentos da

pedagogia de HighScope, as crianças são seres ativos de aprendizagem e estão em constante desenvolvimento. Se o adulto vir a criança como um ser capaz e autónomo, irá transmitir à criança confiança para explorar o mundo à sua volta e, conseqüentemente, desenvolver-se em todos os aspetos. Desde que nascem que as crianças são seres ativos de aprendizagem e é através “das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre objectos; e como comunicar e interagir” (Post & Hohmann, 2011, p. 11).

Em segundo lugar, foi fundamental perceber que para a realização de experiências educativas, como a anterior, foi necessário existir uma preparação para que tudo decorresse bem e sem contratemplos. Para além da preparação do espaço e de todos os materiais necessários que a mestranda preparou, foi imprescindível pedir aos pais para aplicarem protetor solar nas crianças para as proteger do sol, bem como no final da atividade era necessário ter uma bacia com água para poder limpar cada criança, uma fralda para trocar e toalhas para secar. Estes cuidados e preparações de ordem prática relacionados com a indumentário das crianças e a higiene do pós atividade, foi algo que a mestranda não pensou dado que só tinha equacionado os recursos necessários e a organização do espaço para a execução da atividade. Desta forma, a educadora cooperante e a auxiliar pensaram nestes pormenores e preparam tudo, permitindo que o final da experiência corresse sem nenhum contratempo. Este acontecimento resultou numa aprendizagem importante para a mestranda, da valorização do trabalho em equipa.

### **3.3. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A EPE é crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. O principal objetivo é proporcionar um ambiente seguro e estimulante para as crianças poderem explorar, brincar e aprender de forma lúdica. As experiências educativas são dinamizadas com o intuito de promover aprendizagens em diversas áreas de conteúdo definidas pelas *OCEPE*.

A mestranda e o seu par pedagógico, no contexto de estágio da EPE, desenvolveram um conjunto de experiências educativas que resultassem em aprendizagens para as crianças.

### **3.3.1. PROJETO “TRANQUILITA”**

O trabalho de projeto é uma metodologia que tem como principal objetivo aprofundar um estudo do tópico ou tema, tal como se descreve no capítulo I. No contexto da EPE, a mestranda e o par pedagógico, em conjunto com as crianças, investigaram sobre mecanismos que estas pudessem utilizar para ficarem mais tranquilas em momentos de agitação ou de frustração. Paralelamente, foi fomentada a ideia de cooperação, de aceitação e de respeito entre pares.

A temática da tranquilidade surgiu numa conversa em grande grupo sobre o facto de muitas crianças não saberem o que significavam as palavras tranquilo/tranquilidade, nem o que podiam fazer para ficar tranquilas. Deste modo, foram realizados dois mapas conceptuais sobre o que as crianças sabiam sobre a palavra tranquilidade e o que achavam poder fazer para ficar tranquilas. Após este diálogo, as crianças, em conjunto com os pais, investigaram sobre esta temática e trouxeram informação para partilhar com os colegas.

Assim sendo, durante algumas semanas, as crianças foram vivenciando diversas experiências educativas para perceberem o que podiam fazer em momentos de maior agitação ou frustração. Como este era um grupo que tinha muita dificuldade a gerir conflitos entre pares e frustrações individuais, a mestranda e o par pedagógico preocuparam-se com que as crianças percebessem a importância do outro e a necessidade de sermos empáticos. Assim, gradualmente as crianças foram estimuladas para que pudessem expressar os seus sentimentos por palavras para que pudessem solucionar os conflitos pessoais e com os colegas.

No intuito de existir uma ligação entre todas as experiências educativas realizadas, a mestranda e o seu par pedagógico apresentaram ao grupo de crianças a Tranquilita, uma almofada em formato de coração com braços que dá abraços tranquilizadores. As crianças passaram a recorrer a esta almofada quando se sentiam mais agitadas e precisavam de algum

conforto. Desta forma, este novo elemento passou a fazer parte da sala de atividades, era ele que desencadeava todas as experiências educativas realizadas sobre o projeto e deu nome ao mesmo.

A Tranquilita tornou-se um elemento essencial para as crianças, tendo sido por diversas vezes, utilizada para acalmar alguém. O grupo descrevia-a como “fofinha e calma” e nutria um carinho especial por este elemento. A mestranda e o par pedagógico compreenderam a importância que esta almofada trouxe à vida das crianças e no dia de apresentação do projeto às famílias, propuseram a criação de uma para poderem levar para casa (ver apêndices A<sub>2</sub> fig. 13 e 14). Assim, foi oferecida às crianças e respetivas famílias uma almofada, com braços e formato de coração, para decorarem (ver apêndices A<sub>2</sub> fig. 15). Sucedeu-se um momento tranquilo e gratificante para a mestranda e para o par pedagógico, ao observarem as crianças entusiasmadas a decorarem a sua Tranquilita com as suas famílias.

### **Leitura da história *A bondade cresce* de Britta Teckentrup**

Um dos objetivos da mestranda e do seu par pedagógico era fortalecer as relações entre pares e desenvolver a aceitação e a empatia. Tal como referido anteriormente, o grupo de crianças do contexto da EPE tinha algumas dificuldades em gerir conflitos entre pares, o que gerava um mal-estar entre as crianças. Com o intuito de fortalecer relações entre pares e de contribuir para o bem-estar das crianças, a mestranda dinamizou uma experiência educativa de leitura da história *A bondade cresce*.

A leitura desta história foi realizada com o objetivo de fortalecer a aceitação e a generosidade para com o outro. Nas *OCEPE*, na Área da Formação Pessoal e Social, é definido que os educadores precisam de promover aprendizagens de “respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros” (Silva *et al.*, 2016, p. 40) e “conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros” (Silva *et al.*, 2016, p. 34), foi com esse propósito que foi escolhido este livro para que seja fomentado o respeito.

Esta história continha algumas palavras complexas e várias metáforas, no entanto para a mestranda fazia sentido abordá-lo, pois seria positivo para que as crianças pudessem

conhecer palavras novas, bem como compreendessem metáforas. Como referenciado nas *OCEPE* é necessário que o educador use “vocabulário rico e questiona as crianças, levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras” (Silva *et al.*, 2016, p. 63). Ao longo da leitura, iam sendo feitas pausas para explicação de alguma palavra ou expressão que as crianças não conhecessem, bem como dando exemplos concretos para que elas pudessem compreender melhor.

Este género de livros por diversas vezes não é utilizado com um grupo de crianças desta faixa etária, por se acreditar que elas não vão compreender. Contudo, elas demonstraram-se curiosas quanto às palavras desconhecidas e iam fazendo questões sobre o significado das mesmas, contribuindo com exemplos quando a mestranda explicava o sentido da palavra. Foi necessário que a história fosse lida pausadamente, dando tempo às crianças para interiorizarem os sentidos das palavras e questionarem quando não compreendiam ou compararem com exemplos que já conheciam.

Para tornar a leitura desta história cativante para as crianças, a mestranda utilizou um espaço da instituição que parece uma biblioteca, por ter várias estantes com livros e espaços para sentar a ler. A mudança de espaço estimulou a curiosidade das crianças e proporcionou uma maior atenção por parte delas para o que ia ser realizado.

### **Leitura da história *Menino com flores no cabelo de Jarvis***

A história do *Menino com flores no cabelo* já tinha sido utilizada no contexto de creche com uma adaptação para a faixa etária e para a temática do dia da mãe. No entanto, a mestranda considerou que este livro seria benéfico para o grupo de crianças da EPE, uma vez que abordava a importância da amizade.

Esta experiência educativa foi proposta pela Tranquilita, dado que as crianças encontraram o livro na casa desta personagem. Este aspeto fomentou, de imediato, a curiosidade das crianças em ouvir a história. As crianças sentaram-se em grande grupo, ansiosas pelo momento da leitura.

Assim como a história *A bondade cresce* esta, também, foi lida de forma pausada e interativa, para que as crianças pudessem interiorizar o que estava a ser dito e interagir. Elas conseguiram compreender a história e foi perceptível para elas que a amizade é muito importante visto que foram várias as crianças que salientaram a ajuda que os amigos deram à personagem principal da história.

Após a leitura, existiu tempo para dialogar em grande grupo sobre o livro e sobre a amizade. Para a mestranda foi interessante ouvir as respostas das crianças sobre o que é ter um amigo e o que é a amizade. Muitas crianças utilizavam como exemplo do que é a amizade o nome de um dos pares. Outras diziam que era bom ter um amigo. Esta conversa foi importante para o desenvolvimento das trocas comunicacionais, mas, também, para fomentar as relações entre pares. Segundo as *OCEPE* este momento fomentou nas crianças: o desenvolvimento do respeito pelo outro e pelas suas opiniões; o esperar pela sua vez para comunicar; ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias; e possibilitou o uso da linguagem com diferentes propósitos e funções. O principal objetivo era que as crianças compreendessem que a amizade é importante e que devem ser mais amigos uns dos outros, e, simultaneamente, desenvolvessem a linguagem. No final deste momento, as crianças quiseram criar uma flor para oferecer a alguém.

A mestranda compreendeu que a leitura de histórias pode contribuir para o desenvolvimento de inúmeras competências, logo é essencial na EI. Tal como é referido na pedagogia de HighScope, a leitura de histórias contribui para emergência de literacia nas crianças, desta forma a mestranda considerou importante dinamizar este género de experiências educativas. Para além disto, a leitura de histórias, também, contribui para a criação de laços emocionais e pessoais com a pessoa que lê a mesma (Hohmann & Weikart, 1997).

### **Quadro das emoções**

Como já referido anteriormente, as crianças, em conjunto com os pais, pesquisaram sobre o que podiam fazer para ficar tranquilas e depois partilharam com o grupo o que tinham

aprendido. Num desses momentos de partilha, a criança T trouxe um livro que abordava as diferentes emoções e tinha alguns exemplos do que pode ser feito para se acalmar.

As crianças, após a leitura do livro, compreenderam que aquilo que sentimos pode ser expresso por palavras e que cada emoção pode ter um nome. Em grande grupo, surgiu, assim, o diálogo sobre como nos estávamos a sentir e qual o motivo desse sentimento. Este momento foi benéfico para que as crianças percebessem que podem conversar sobre aquilo que sentem e que o restante grupo de crianças, bem como os adultos, pode ajudar a compreender o que estão a sentir ou a sentirem-se melhor.

Uma das experiências-chave de HighScope é expressar sentimentos através de palavras, e as crianças ao comunicarem através da linguagem oral aquilo que sentem estão a desenvolver esta competência. Desde pequenas que as crianças lidam com os seus sentimentos e emoções, no entanto na idade pré-escolar com “o desenvolvimento da linguagem e das capacidades de representação [estas começam] a pôr os seus sentimentos em palavras, e por isso a moldar e focalizar as suas emoções de uma forma que ainda não haviam sido capazes de fazer antes” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 588).

Dado que o grupo estava a abordar a temática da tranquilidade e tinha definido um conjunto de experiências educativas para experimentar, foi sugerido que todos os dias de manhã, no momento de acolhimento, existisse tempo para partilhar como se sentiam naquele dia. Assim, foi criado pelas crianças, a mestranda e o seu par pedagógico, com o auxílio do livro trazido pela criança T, um quadro das emoções. As crianças escolheram, em grande grupo, cinco emoções para desenhar uma “cara” correspondente a cada uma e formar o quadro. As emoções escolhidas foram: preocupação, zanga, tranquilidade, tristeza e felicidade. Em pequenos grupos, as crianças criaram então uma “cara” que correspondesse a cada emoção. Para além da imagem, as crianças com a ajuda dos adultos escreveram a palavra associada à emoção (ver figura 6).

Figura 6

Quadro das emoções realizado pelas crianças com o auxílio das estagiárias



Passou, assim, a fazer parte da rotina do acolhimento, um momento para as crianças dizerem como se sentem. O responsável do dia ficava encarregue de questionar cada criança como se sentia e esta tinha liberdade para dizer ao grupo ou apenas colocar a sua fotografia na emoção definida. Este momento tornou-se importante para que elas pudessem expressar, por palavras, e compreender o que estavam a sentir. Assim, todos sabiam como cada um se sentia e podiam ajudar ou ser empáticos com os colegas que estivessem com um algum problema ou partilhar a felicidade que estavam a sentir. Esta rotina e todo este trabalho desenvolvido em torno das questões das emoções foi também muito favorável para o desenvolvimento da linguagem e, especificamente, para ampliar o vocabulário das crianças.

Enquanto futura educadora, compreendo que é importante apoiar as crianças no seu desenvolvimento e contribuir para que adquiram os alicerces necessários para a sua vida. A empatia é essencial nas relações humanas e o grupo em questão precisava de ações que a desenvolvessem. Tal como é referido na pedagogia de HighScope, empatia “é a capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já experimentaram” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 67).

O papel do educador é o de dar uma base segura à criança e, tal como já foi referido anteriormente, o bem-estar emocional é essencial para que as crianças se desenvolvam. Desta forma e como referido nas *OCEPE*, cabe ao educador prestar atenção ao bem-estar emocional e físico de cada criança criando “um ambiente securizante em que cada criança se sente bem

e sabe que é escutada e valorizada” (Silva *et al.*, 2016, p. 24). Tendo este aspeto em consideração e pensando nas crianças, é que surgiu a criação do quadro das emoções, para que elas percebessem que podem falar sobre os seus sentimentos e que vão ser escutadas e compreendidas.

A criação do quadro das emoções suscitou um clima de apoio à criança para expressar as suas emoções, como referido, e em conjunto ser empática com os sentimentos do outro. As crianças estavam a desenvolver em particular a experiência-chave de HighScope, “ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 30). Desde pequenas que as crianças são capazes de “ser sensíveis aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros. São capazes de observar as outras crianças, compreender os seus sentimentos, imaginar aquilo que poderão estar a querer, e responder com acções de apoio” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 597).

No final da PES, a mestranda acredita que este momento diário contribuiu para que as crianças conseguissem compreender melhor os seus sentimentos e os dos outros. Foi também fundamental para que se tornassem mais empáticas e quando vissem um dos seus pares frustrado ou triste, o tentassem apoiar. A mestranda recorda um episódio em que a criança IV estava a chorar frustrada com uma situação e a criança B trouxe a Tranquilita e perguntou se queria um abraço para ficar calma. Este pequeno momento demonstra que a criança B estava a ser sensível aos sentimentos da IV e estava a tentar ajudar a ultrapassar aquele momento complicado.

### **Atelier ao ar livre**

Uma das atividades que a grande maioria das crianças dizia que as deixava tranquilas era pintar. Este grupo de crianças demonstrava-se muito interessado por atividades de artes visuais, uma vez que acreditavam que a pintura lhes proporcionava tranquilidade. Por isso, uma das experiências educativas que a mestranda dinamizou foi um atelier ao livre com duas propostas diferentes. A primeira consistia em as crianças pintarem na tela algo que lhes transmitisse tranquilidade, ou seja, pensavam na palavra tranquilidade e pintavam o que lhes

fazia mais sentido (ver apêndices A<sub>2</sub> fig. 16). A segunda era a criação de uma figura que lhes transmitisse segurança e calma em momentos de agitação (ver apêndices A<sub>2</sub> fig. 17).

Para tornar esta experiência educativa mais tranquila e dinâmica para as crianças, a mestranda preparou-a num espaço exterior da instituição rodeado de natureza. Havia um espaço com cavaletes preparados com telas para a pintura e outro com mesas que continham materiais diversificados para a criação da figura. A mestranda colocou música calma para tornar o ambiente ainda mais tranquilo. Existiu, assim, um cuidado na organização do espaço para tornar a experiência educativa benéfica para as crianças e estimulante.

Quanto à organização do grupo, este foi dividido em dois para que as atividades fossem realizadas com calma e a mestranda pudesse dar atenção a todas as crianças. Esta foi uma experiência em relação à qual as crianças se demonstraram interessadas, tendo ao longo da mesma sido possível ver o envolvimento do grupo em cada tarefa. A mestranda assumiu o papel de observadora nesta experiência, foi importante perceber que as crianças reagem todas de formas diferentes quando são expostas a algo novo. Enquanto algumas requisitavam muito a ajuda do adulto, outras envolviam-se profundamente na tarefa, demonstrando ficar muito concentradas no que estavam a fazer.

No primeiro momento de pintura, foi possível observar que crianças como a ML, SA, MT, TI e T estavam bastante concentradas na sua pintura e se preocupavam muito com os pormenores, manuseando o pincel de forma cautelosa para garantir que ficava como desejavam. Em contrapartida, a criança L pousou o pincel e pintou com os dedos de um modo agitado, tal como é característico desta criança. No entanto, todas estas crianças estavam envolvidas na experiência e as suas expressões faciais transmitiam felicidade. A criança LO interagiu diversas vezes com os colegas e proporcionava gargalhadas constantes entre pares.

Nesta experiência de pintura, as crianças desenvolveram diversas experiências-chave de HighScope, tais como: “desenhar e pintar”; “escrever de diversas formas”; “fazer e expressar escolhas, planos e decisões”; “construir relações com as outras crianças e com os adultos”; “ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros”; “movimentar-se sem locomoção” (Hohmann & Weikart, 1997, pp. 30-31).

Quando terminavam a sua pintura, as crianças, na parte de trás da tela, escreviam o seu nome com o auxílio de um adulto (ver figura 7). Este processo é importante para que a criança contacte com a linguagem escrita e se vá apropriando da mesma. Deste modo, é essencial nesta faixa etária estimular a capacidade de escrita. Estas “desenvolvem-se gradualmente em consonância com o desenvolvimento da linguagem oral, devendo ambas as capacidades ser apoiadas. Para tal, devemos aceitar e acompanhar a emergência destas capacidades em todas as formas que surjam” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 551). Segundo as *OCEPE*, as crianças ao iniciar este processo da escrita estão: a “reconhecer letras e aperceber-se da sua organização; aperceber-se do sentido direcional da escrita” (Silva *et al.*, 2016, p. 70). Compreendia-se um entusiasmo nas crianças ao conseguirem escrever o seu nome, o que demonstrava que tinham prazer na linguagem escrita e conquista relevante segundo as *OCEPE* (Silva *et al.*, 2016)

**Figura 7**

*Criança MT a escrever o seu nome na sua tela*



No segundo momento, as crianças requeriam mais apoio do adulto, uma vez que, por vezes, queriam recortar ou colar algo e solicitavam ajuda. No entanto, a mestranda para estimular a autonomia das crianças, incentivava a que elas tentassem fazer sozinhas, mas sempre com o seu apoio. Este processo de clima de apoio e incentivo promoveu novas aprendizagens por parte das crianças e incentivou a exploração das suas competências. A mestranda observou que algumas crianças apenas necessitavam de sentir este apoio do adulto para realizar a tarefa, uma vez que após o incentivo solucionavam o problema rapidamente. A pedagogia de

HighScope defende este clima de apoio numa perspetiva de que “os adultos oferecem um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes activos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 72).

Também neste segundo momento da experiência educativa as crianças desenvolveram várias experiências-chave de HighScope, tais como: “fazer reproduções com barro, blocos e outros materiais”; “fazer e expressar escolhas, planos e decisões; resolver problemas surgidos durante a brincadeira”; “ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros”; “construir relações com as outras crianças e com os adultos”; “utilizar e descrever objetos de diferentes maneiras”; “movimentar-se sem locomoção” (Hohmann & Weikart, 1997, pp. 30-31).

De regresso à sala, as crianças, em grande grupo, explicaram o seu desenho e responderam às questões dos colegas sobre a sua pintura. Como este grupo de crianças ainda não sabia escrever, o desenho era a melhor forma de compreendermos os conhecimentos que elas adquiriam sobre os temas os quais íamos conversando. A palavra tranquilidade estava a ser investigada e compreendida pelo grupo, logo fazia sentido perceber através da pintura o que as crianças tinham percebido sobre a mesma. Para além disto, esta estratégia de as crianças explicarem a sua pintura desenvolve capacidades comunicacionais das crianças. Segundo as *OCEPE* as crianças estavam a adquirir aprendizagens, ao elaborarem frases com uma estrutura, ao estarem a relatar acontecimentos e a usar a linguagem verbal (Silva *et al.*, 2016).

### **3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO**

O capítulo III refletiu a prática da mestranda, desenvolvida em articulação com a fundamentação teórica do capítulo I e tendo por base as especificidades no capítulo II. No início do capítulo, a mestranda articulou a teoria abordada com exemplos de ações da prática educativa. Desta forma, procurou-se evidenciar a articulação teoria-prática, que possibilitou a construção de aprendizagens para a mestranda. Através dos momentos de interação e de observação, a mestranda procurou concretizar os fundamentos teóricos, previamente

estudados, e compreender as diferentes perspectivas teóricas de cada abordagem pedagógica considerada.

Este último capítulo é o reflexo do percurso profissional da mestranda. Nesta medida, contém a descrição e a reflexão sobre ações que realizou em concordância com o conhecimento aprendido antes e durante a PES. Durante a formação inicial, a mestranda foi desenvolvendo as suas concepções pedagógicas, fundamentadas nas perspectivas pedagógicas estudadas e na base teórica fornecida. A PES desempenhou um papel fundamental ao proporcionar à mestranda a oportunidade de construir novas aprendizagens e de aprimorar a sua prática pedagógica, experimentando novas abordagens e diferentes estratégias.

## REFLEXÃO FINAL

Ao concluir este RE é possível compreender o crescimento profissional da mestranda com todas as experiências vivenciadas e aprendizagens adquiridas durante este percurso. No decorrer da PES, a mestranda conseguiu colocar em prática os conhecimentos teóricos estudados durante a formação acadêmica e perceber a dualidade teoria-prática. Para a mestranda foi essencial visualizar através da prática e das ações educativas todo o conhecimento teórico estudado durante a licenciatura e o mestrado. Os cinco anos de preparação profissional revelaram-se essenciais para a mobilização dos conhecimentos teóricos na prática.

Os dois estágios profissionais proporcionaram à mestranda a assimilação do papel importante do educador de infância na promoção de práticas pedagógicas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento da criança. Com o estágio em creche, a mestranda compreendeu o impacto que as interações adulto-criança tinham no crescimento da criança, desta forma, o tópico de estudo da importância das interações foi algo que fascinou a mestranda a compreender mais sobre o assunto. Na PES a mestranda conseguiu compreender o papel central das interações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem das crianças, tal como descrito no capítulo I e refletido com exemplos da prática no capítulo III.

Com a observação e a participação nos dois contextos de PES, a mestranda pôde constatar que as suas interações com as crianças foram fundamentais para estimular a linguagem oral, o vocabulário, a expressão e compreensão linguística. Esta percepção aconteceu através das conversas e das brincadeiras que tinha com as crianças e que demonstravam que elas, nestes momentos, eram incentivadas a explorar e experimentar a linguagem de forma significativa e contextualizada. Como já foi refletido no capítulo III, existiram vários momentos nos quais a estagiária conseguiu perceber o impacto que as suas interações com as crianças tiveram no seu desenvolvimento da linguagem e das suas relações sociais.

As crianças são seres capazes e competentes, e quando os adultos valorizam a criança como tal, permite que ela crie uma base de segurança afetiva com o adulto de referência,

possibilitando exploração do mundo que a rodeia. Desde pequenas, as crianças são capazes de estabelecer relações de amizade com os pares, e estas interações são imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Como vimos, a criança fortalece relações com os pares ao sentir o apoio dos adultos para desenvolver essas interações. O adulto tem o papel importante de que a criança desenvolva competências sociais e aprenda a interagir e comunicar com os outros. Desde que nascem as crianças estão imersas num mundo social, logo é essencial que desenvolvam habilidades sociais como a empatia, cooperação, respeito e capacidade de resolução de conflitos. Em ambos os contextos, a mestranda e o par pedagógico desenvolveram propostas educativas que fomentassem o aprimoramento destas habilidades sociais. Para a mestranda contribuiu com uma aprendizagem significativa para a compreensão da importância do estabelecimento de vínculos afetivos com a criança para que ela possa desenvolver as suas habilidades sociais.

Em simultâneo ao estudo da importância das interações adulto-criança e criança-criança no desenvolvimento da linguagem, foi possível explorar diferentes perspetivas pedagógicas que fundamentaram a PES e o tópico estudado. A abordagem HighScope enfatiza o envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a exploração e a tomada de decisões. A perspetiva de Pikler valoriza o respeito pelo desenvolvimento infantil, incentivando uma abordagem cuidadosa e sensível às necessidades individuais das crianças e nos cuidados de atenção pessoal. Goldschmied destaca a importância do ambiente educativo preparado e dos materiais como mediadores das interações pedagógicas, favorecendo a criação do “canto tranquilo” para que as crianças tenham um espaço tranquilo e acolhedor para se refugiarem. A metodologia de trabalho de projeto utilizada na EPE propõe uma abordagem colaborativa e investigativa para a aprendizagem, a utilização deste método demonstrou-se bastante importante e refletiu em diversas aprendizagens para as crianças e mestranda.

Nos dois contextos de PES, foi benéfico para a mestranda observar como estas diferentes perspetivas pedagógicas se interligam e complementam a prática pedagógica. Ao adotar uma abordagem integradora, foi possível perceber como cada abordagem contribuiu para o enriquecimento das interações pedagógicas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento

da criança. A mestranda percebeu que através da observação, escuta empática e planeamento, os educadores têm o poder de criar ambientes ricos e estimulantes.

A metodologia de investigação utilizada na PES, IA, revelou-se importante para compreender e estimular o desenvolvimento das crianças. A PES baseou-se numa espiral de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, em que cada etapa era essencial para contribuir para o desenvolvimento da criança. A observação, a planificação semanal e os momentos de reflexão, enquanto estratégias de formação, foram fundamentais para o crescimento profissional da mestranda.

As estratégias formativas enriqueceram o percurso de formação da mestranda e contribuíram significativamente para a construção do perfil profissional preconizado pelos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, que aprovam o perfil geral de desempenho do educador de infância. A realização das práticas pedagógicas a pares possibilitou à mestranda o trabalho colaborativo e a co-construção de saberes. As reuniões realizadas em equipa educativa de sala também permitiam uma análise das práticas realizadas e uma reflexão conjunta sobre o que poderia ser melhorado. No que diz respeito à observação, a mestranda acredita ser determinante para a qualidade das práticas educativas, os dois contextos da PES possibilitaram a perceção deste aspeto. A grelha de avaliação viabilizou a reflexão final sobre cada contexto e perspetivou as melhorias que poderiam ser realizadas. A avaliação também foi realizada através de narrativas reflexivas, de planificações e de supervisões. Estes momentos, para além de avaliação, também possibilitavam uma reflexão sobre a observação das crianças e das práticas. Estas estratégias de formação reforçam a espiral de ciclos que a PES proporciona, refletindo numa aprendizagem constante para a mestranda através dos diversos momentos.

A mestranda acredita que ambos os estágios foram enriquecedores e transformadores para aprofundar o entendimento da EI. As estratégias de formação revelaram-se importante no percurso de formação, uma vez que foi através da observação, da reflexão sistemática e do trabalho colaborativo que a mestranda cresceu pessoal e profissionalmente. Ao explorar as diferentes perspetivas pedagógicas que fundamentaram a prática, adquiriu novas ferramentas que influenciarão a sua vida profissional futura. O estudo aprofundado do

impacto das interações pedagógicas no desenvolvimento infantil demonstrou-se importante para poder adaptar as suas ações, tendo sempre em consideração o impacto e o exemplo que surtirão na criança.

Contudo, durante estes processos também existiram alguns constrangimentos e dificuldades que também resultaram em aprendizagens. No contexto de creche, a mestranda, de início encontrou algumas dificuldades em desenvolver ações que atuassem na ZDP de cada criança e sentia a necessidade de realizar algumas ações pela mesma, o que não favorecia a sua autonomia. Este foi um processo sobre o qual a mestranda refletiu e estudou ao longo da PES, tornando-se numa aprendizagem, uma vez que melhorou consideravelmente. A mestranda precisou de rever as suas conceções de criança e de educação e perspetivar a criança como um ser competente e capaz do seu processo educativo e de aprendizagem. Após essa reflexão, foi perceptível que a mestranda se sentia constantemente preocupada com a criança por ser um ser pequeno e frágil, o que se refletia numa vontade de realizar as ações por ela. No entanto, no decorrer da PES esse aspeto foi sendo melhorado e no estágio da EPE essa dificuldade já não ocorreu.

Uma outra dificuldade consistiu na articulação da teoria com a prática, a preparação existente da teoria é fundamental para aplicar na PES, contudo muitas vezes torna-se difícil justificar ações com a teoria aprendida. Este aspeto foi identificado como uma dificuldade nas duas práticas realizadas, uma vez que por diversas vezes a mestranda realizada uma ação e sabia que era a mais indicada, mas era difícil relacionar com a teoria adquirida.

Na segunda PES, o constrangimento sentido foi em compreender os interesses do grupo e sentir que as crianças viam a mestranda como parte integrante da equipa educativa. Esta última foi a maior dificuldade sentida, uma vez que as crianças demoraram algumas semanas a confiar na mestranda e a procurá-la em caso de necessidade. Este aspeto revelou-se uma aprendizagem para a mestranda, visto que foi preciso adaptar as práticas para as cativar. A mestranda disponibilizou-se para ouvi-las, participar nos seus momentos de brincadeira, colocar-se ao nível delas para que compreendessem que podiam confiar e sentir a mestranda parte da equipa educativa. Este processo foi lento, o que dificultou o desenvolvimento das

ações educativas e uma vez que a PES contempla pouco tempo, foi muitas vezes complicado desenvolver propostas em que as crianças participassem e que as apreciassem. Este grupo, pelo descrito anteriormente, era também bastante desafiante, pois existiam muitos conflitos entre pares e várias crianças requeriam atenção recorrente do adulto de referência. Foi um estágio que se revelou o oposto do realizado em creche, o que se tornou bastante complexo, mas, paralelamente, muito enriquecedor a nível de aprendizagens.

Como futura educadora de infância, antevjo que o meu percurso será de constante aprendizagem e descoberta. Todo o percurso da mestranda até este momento foi marcado por alguns desafios que resultaram sempre em aprendizagens, nessa medida, o futuro também será pautado por constrangimentos que contribuirão para uma adaptação de novas estratégias e, simultaneamente, para o desenvolvimento da mestranda. A educação está em constante mudança e adaptação, desta forma é necessário investir num aprofundamento teórico para um aprimoramento das práticas. E como a relação da teoria com a prática foi um constrangimento durante a PES da mestranda, este será um aspeto que sente que necessitará aperfeiçoar. Desta forma o percurso formativo da mestranda continuará em desenvolvimento durante toda a sua prática profissional, para que exista uma adaptação às especificidades de cada contexto com o qual a mestranda vier a contactar.

Em suma, este RE culmina um conjunto de aprendizagens realizadas durante este longo percurso formativo. Todas as estratégias de formação, ações educativas dinamizadas, metodologia de investigação utilizada, abordagens pedagógicas contempladas e o estudo aprofundado da importância das interações pedagógicas no desenvolvimento da linguagem, resultaram num crescimento profissional e pessoal que será importante para o futuro da mestranda. Durante este percurso existiu sempre espaço para reflexão e melhoria das práticas educativas, processo que nunca irá terminar, uma vez que o educador está sempre a aprender e a melhorar as suas ações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, S. B. (2021a). A abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira- Formosinho, J. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, D. A. Folque, M. Bettencourt, M. L. Santos, P. S. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª Edição, pp. 71–92). Porto Editora.

Araújo, S. B. (2021b). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldchmied para a Educação e Cuidados Pessoais entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, J. Formosinho, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, M. L. Santos, P. S. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª Edição, pp. 154 157). Porto Editora.

Araújo, S.B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 100-115.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. & Margy, W. (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*. EECERA <https://www.eecera.org/>

Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés*. Editorial Caminho.

Costa Filho, J. M. S. (2012). Atenção conjunta e rotina infantil: da interação à referenciação linguística. *XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste* <https://qelne.com.br/arquivos/anais/qelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Psicolingu%C3%ADstica/Jos%C3%A9%20Moacir%20-%20ATEN%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20E%20ROTINA%20INFANTIL.pdf>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C. & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia*,

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%  
Ac%  
Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o%20Ac%c3%a7%c3%a3o%20Metodologias.PDF)

David, M. & Appell, G. (2010). *Lóczy, un insólita atención personal*. (3.ª ed). Octaedro.

Epstein, A. S. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope* (4.ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Fochi, P. (2018). Pikler-Lóczy: A construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.181-195). Porto Editora.

Formosinho, J. (2021). Prefácio – A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. In J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, J. Formosinho, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, M. L. Santos, P. S. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª Edição, pp. 154 157). Porto Editora.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche* (1.ªed.). APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Infância na Europa (2007, agosto). Redescobrir Vigotsky, Congresso Anual da Associação Europeia para a Investigação em Educação de Infância.

Lino, D. (2020). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de infância* (4.ª Edição, pp. 110–140). Porto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Napierala, M. (2022). Como se iniciam e resolvem as interações entre crianças de um ano na creche? Cadernos da infância nº125, APEI, 14-27.

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

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I.; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008) Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## REFERÊNCIAS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001.

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República n.º 167/2011, Série I. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

Projeto pedagógico 2023/2024 Creche/Pré-escolar

Plano curricular de Grupo 2023/2024 Creche/Pré-escolar

Projeto educativo 2022/2025

Projeto Pedagógico de sala 2022/2023

