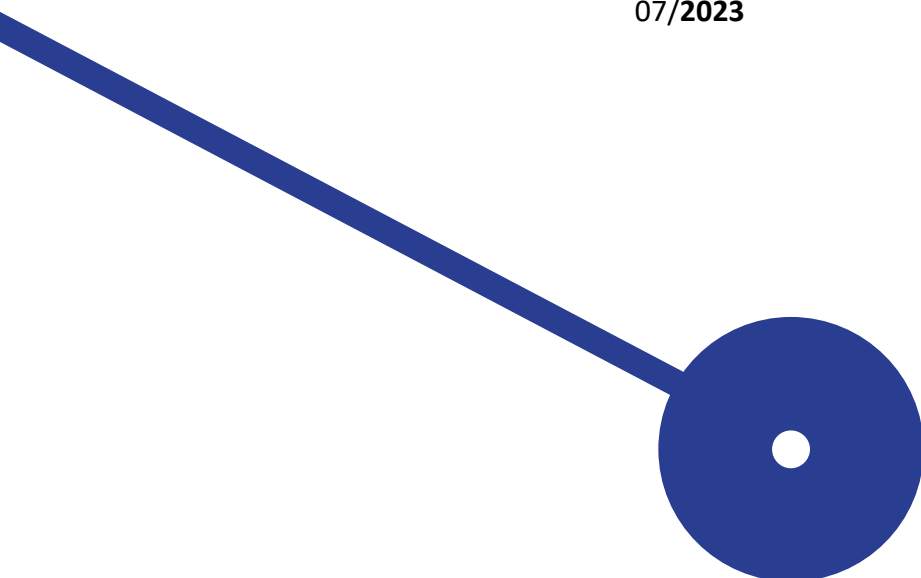




Relatório de Estágio

Inês Filipa Amador Gomes

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Filipa Amador Gomes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Professora Doutora Sara Araújo

Coorientação: Mestre Susana Esteves

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Filipa Amador Gomes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Professora Doutora Sara Araújo

Coorientação: Mestre Susana Esteves

Porto, julho de 2023

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.”

Clarice Lispector

Com o findar desta formação profissional é imprescindível agradecer a todos aqueles que de alguma maneira fizeram parte deste percurso e apoiaram esta caminhada.

Ao meu avô, o meu grande pilar durante toda a minha formação e não só, por acompanhar bem de perto este sonho desde pequenina, que se torna agora real e à minha avó, minha estrela guia, que sempre ilumina o meu caminho;

À minha família chegada por sempre apoiar os meus sonhos e estar ao meu lado em todas as situações da minha vida;

Ao meu namorado Ricardo, por todo o carinho, apoio e paciência nos momentos mais difíceis;

Ao meu padrinho, avó e primas, amizades incríveis que a faculdade me deu e que levarei sempre no bolsinho do coração, obrigada por todo o apoio e momentos vividos;

À Ana, Xana e Bea por serem o meu abrigo-casa, pelo apoio incondicional em todos os momentos deste percurso, por estarem lá para festejar as vitórias e darem força para ultrapassar os obstáculos;

À Joana, Mariana, Mónica e Sofia pela amizade incrível, por sentirem as minhas conquistas como se fossem as delas e por todo o apoio independentemente da distância;

À Mariana e à Maga por mesmo sem fazerem parte deste meio académico, estarem sempre ao meu lado e darem força para conseguir alcançar os objetivos;

À Dr^a Sara e à Dr^a Susana pela orientação, por todo o conhecimento partilhado e por me fazerem abrir horizontes;

Às educadoras cooperantes pela partilha de saberes e por abrirem as portas das suas salas que possibilitaram vivenciar estas experiências inigualáveis;

A todos os professores com que me cruzei nesta caminhada, pois contribuíram para aprender cada vez mais sobre a melhor profissão do mundo;

Por fim, mas não menos importante, a todas as crianças que me deixaram fazer parte do seu dia-a-dia e me ensinaram tanto.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio (RE) desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar (EPE), integrada no plano de estudos do Mestrado em EPE.

Este documento visa apresentar uma reflexão crítica acerca do percurso de formação, considerando os saberes científicos, pedagógicos e didáticos, assim como, os pressupostos teóricos e legais que sustentaram as práticas realizadas. A mestranda baseou-se numa metodologia de aproximação à investigação-ação, que sustentou os processos educativos como a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão. Estes princípios contribuíram para a aprendizagem das competências profissionais da mestranda, possibilitando o desenvolvimento de uma ação contextualizada e enriquecedora, contribuindo para uma aprendizagem significativa e desenvolvimento das crianças.

A mestranda, teve ainda em consideração, as aprendizagens adquiridas durante a realização deste mestrado que permitiram a construção de saberes relevantes para a realização da PES e para a sua formação profissional.

Ao longo deste documento, salienta-se também a importância do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes dos contextos educativos, permitindo realizar práticas diferenciadoras, desenvolver competências holísticas das crianças, promovendo o crescimento tanto a nível pessoal como a nível profissional da mestranda.

Posto isto, a PES foi concretizada numa perspetiva pedagógica socioconstrutivista, inclusiva e equitativa, no qual a criança foi o centro da ação educativa e agente da sua própria aprendizagem.

Sabendo que a sociedade está em constante evolução, apesar de finalizar esta etapa, é imprescindível a continuação da formação profissional da mestranda, na aquisição de conhecimentos fulcrais, de forma a promover uma intencionalidade educativa e pedagógica de qualidade.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Reflexão; Investigação-Ação; Aprendizagem significativa; Criança.

ABSTRACT

This internship report (ER) was developed within the scope of the curricular unit of Supervised Educational Practice (PES), in the contexts of Kindergarten and Pre-School Education (EPE), integrated in the study plan of the Master's Degree in EPE.

This document aims to present a critical reflection on the course of training, considering the scientific, pedagogical and didactic knowledge, as well as the theoretical and legal assumptions that supported the practices carried out. The master's student used a methodology based on an action-research approach, which supported educational processes such as observation, planning, action, evaluation, and reflection. These principles contributed to the learning of the master's student's professional skills, enabling the development of a contextualized and enriching action, contributing to a significant learning and development of children.

The student also took into account the learning acquired during this master's course, which allowed the construction of relevant knowledge for the completion of the SEP and for her professional training.

Throughout this document, the importance of collaborative work among all those involved in the educational contexts is also highlighted, allowing differentiating practices to be carried out, developing children's holistic skills, promoting both personal and professional growth of the student.

Therefore, the SEP was carried out within a socio-constructivist, inclusive and equitable pedagogical perspective, in which the child was the center of the educational action and the agent of his/her own learning.

Knowing that society is constantly evolving, despite the end of this stage, it is essential to continue the professional training of the master student, in the acquisition of key knowledge, in order to promote a quality educational and pedagogical intentionality.

Keywords: Supervised Educational Practice; Reflection; Action Research; Significant Learning; Child.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Envolvimento e bem-estar.....	61
Figura 2 - Exploração de objetos.....	61
Figura 3- Reconhecimento dos seus objetos.....	66
Figura 4- Exploração sensorial.....	77
Figura 5- Envolvimento no processo de construção.....	81
Figura 6 - Utilização do quadro das responsabilidades.....	89

ÍNDICE DE ANEXOS

A – AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA.....	426
A.1. GRELHA DE AVALIAÇÃO EM CRECHE.....	426
A.2. GRELHA DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	430

ÍNDICE DE APÊNDICES

A – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	106
A.1. VALÊNCIA DE CRECHE.....	106
A.1.1. Espaço exterior.....	106
A.1.2. Sala de atividades.....	107
A.2. VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	109
A.2.1. Espaço exterior.....	109
A.2.2. Sala de atividades.....	110
B – REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS	112
B.1. PRÁTICA EDUCATIVA EM CRECHE	112
B.1.1. Brincar heurístico	112
B.1.2. Conflitos entre pares	113
B.2. PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	117
B.2.1. Projeto “O que têm as árvores”?.....	117
B.2.2. Quadro do tempo e quadro das responsabilidades.....	129
C – NARRATIVAS REFLEXIVAS INDIVIDUAIS.....	133
C.1. NARRATIVAS REFLEXIVAS INDIVIDUAIS EM CRECHE.....	133
C.1.1. 1ª narrativa.....	133
C.1.2. 2ª narrativa.....	135
C.1.3. 3ª narrativa.....	139
C.2. NARRATIVAS REFLEXIVAS INDIVIDUAIS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	144
C.2.1. 1ª narrativa.....	144
C.2.2. 2ª narrativa.....	148
C – PLANIFICAÇÕES SEMANAIS.....	154
C.1. PLANIFICAÇÕES SEMANAIS EM CRECHE	154
C.1.1. Planificação semanal de 18 a 22 de abril de 2022	154
C.1.2. Planificação semanal de 25 a 29 de abril de 2022	162
C.1.3. Planificação semanal de 2 a 6 de maio de 2022	171
C.1.4. Planificação semanal de 9 a 13 de maio de 2022	180
C.1.5. Planificação semanal de 16 a 20 de maio de 2022	189
C.1.6. Planificação semanal de 23 a 27 de maio de 2022	198

C.1.7. Planificação semanal de 30 de maio a 3 de junho de 2022	208
C.2. PLANIFICAÇÕES SEMANAIS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	217
C.2.1. Planificação semanal de 31 de outubro a 4 de novembro de 2022	217
C.2.2. Planificação semanal de 7 a 11 de novembro de 2022	237
C.2.3. Planificação semanal de 14 a 18 de novembro 2022.....	270
C.2.4. Planificação semanal de 21 a 25 de novembro de 2022	301
C.2.5. Planificação semanal de 28 de novembro a 2 de dezembro 2022	320
C.2.6. Planificação semanal de 5 a 9 de dezembro de 2022	338
C.2.7.. Planificação semanal de 12 a 16 de dezembro de 2022	358
C.2.8. Planificação semanal de 2 a 6 de janeiro de 2023	380
C.2.9. Planificação semanal de 9 a 13 de janeiro 2023	394
C.2.10. Planificação semanal de 16 a 20 de janeiro de 2023	410

LISTA DE ABREVIações

BEC – Biblioteca em Casa

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

IA – Investigação-Ação

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	18
1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	18
1.2. (RE)CONHECER A IMAGEM DE CRIANÇA.....	20
1.3. O EDUCADOR COMO MEDIADOR NA AÇÃO	23
1.4. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS.....	28
1.4.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ELINOR GOLDSCHIMIED	28
1.4.2 MODELO CURRICULAR HIGHSCOPE	30
1.4.3 PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO.....	32
1.4.4 MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA	33
1.5. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	35
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
2.1. VALÊNCIA DE CRECHE	37
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO COOPERANTE.....	37
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	39
• CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	39
• CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	40
• CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO	43
2.2. VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	44
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO COOPERANTE.....	44
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA.....	46
• CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	46
• CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	48
• CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO	50
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	51
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS.....	54
3.1 AÇÃO PEDAGÓGICA NA VALÊNCIA DE CRECHE	54
3.1.1. BRINCAR HEURÍSTICO	55

3.1.2. CONFLITOS ENTRE PARES.....	63
3.2 AÇÃO PEDAGÓGICA NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	69
3.2.1. PROJETO “O QUE TÊM AS ÁRVORES?”.....	70
3.2.2. QUADRO DO TEMPO E QUADRO DAS RESPONSABILIDADES.....	84
REFLEXÃO FINAL.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES.....	104
APÊNDICES.....	106
ANEXOS.....	426

INTRODUÇÃO

O presente RE surge no âmbito da unidade curricular de PES, sendo esta “uma componente de formação que (...) visa capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (CREC, 2022, art.2), inserida no plano de estudos do Mestrado em EPE, da Escola Superior de Educação do Porto, concordando com o Decreto-Lei (DL) nº 79/2014, de 14 de maio, correspondendo, assim, a um requisito parcial para obtenção da habilitação profissional para a docência na EPE.

Tal como preconizado no DL nº 240/2001, de 30 de agosto, o educador “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (art.4), por conseguinte, este documento tem como principal objetivo descrever o percurso teórico e reflexivo, a componente investigativa e a ação pedagógica vivenciada pela mestranda, ao longo de toda a PES, explanando as experiências que promoveram o seu crescimento tanto ao nível pessoal como profissional.

Visto que a formação em contexto deve ser desenvolvida nos vários níveis de educação para os quais o ciclo de estudos prepara (DL nº 79/2014, de 14 de maio), este percurso de formação foi estruturado em duas fases, sendo que a primeira corresponde à PES em creche e a segunda fase é referente à PES em EPE. Esta componente prática “é indispensável para a preparação do futuro professor e para a obtenção de qualificação profissional” (Faria, et al., 2016, p. 9), promovendo, desta forma, a construção do saber docente para o desenvolvimento de funções em contextos de Educação de Infância.

Durante a prática pedagógica a mestranda baseou-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), uma vez que este documento se guia pelos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro e “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p. 5).

Embora a valência de creche não esteja abrangida pela legislação do sistema educativo, o Conselho Nacional de Educação, afirma que é um direito da criança. Portanto, as OCEPE, mencionam que deve existir “uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória

tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios” (Silva et al., 2016, p. 5). Posto isto, a mestranda teve como referência as OCEPE não só para a PES em EPE, mas em toda a sua formação, sendo que esta orientação reflete o DL nº 241/2001, de 30 agosto que aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, considerando as funções de desempenho com crianças até aos três anos de idade.

Destarte, o presente relatório está organizado a fim de aprofundar e clarificar os objetivos supramencionados, sendo por isso, dividido em diferentes capítulos interligados entre si, com a existência de vários subcapítulos.

Esta introdução, apresenta os objetivos deste RE e a organização do documento.

No primeiro capítulo, intitulado de Enquadramento Teórico e Legal, apresenta-se a sustentação teórica da ação desenvolvida na PES, neste sentido, o primeiro subcapítulo explana conceitos associados à educação de infância em Portugal, o segundo subcapítulo enfatiza o papel da criança como ser ativo, versando a imagem de criança e o terceiro capítulo aborda a postura e a atitude que o educador deve ter enquanto mediador na ação enriquecidos pelos referenciais teóricos e legais. De seguida, são elucidadas as perspetivas pedagógicas que sustentaram a ação da mestranda de forma a potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, assim como, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

No segundo capítulo, denominado de Caracterização dos Contextos de Estágio e de Metodologia de Investigação, realiza-se uma descrição mais ampla da instituição cooperante e uma caracterização mais detalhada do ambiente educativo e as suas dimensões pedagógicas relativamente à valência de creche e à valência de EPE, na qual a mestranda desenvolveu a sua PES. Este capítulo contempla a Metodologia de Investigação elegida, a Metodologia de Investigação-Ação (IA), onde são descritos alguns princípios e métodos utilizados pela mestranda para a construção de saberes profissionais e da sua PES realizada.

O terceiro capítulo, referente à Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas é sustentando pelos capítulos anteriores, neste capítulo são descritas e analisadas algumas ações desenvolvidas pela mestranda, de forma a valorizar as práticas contextualizadas, capazes de contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças e da formanda, a nível profissional. A mestranda optou por dividir o capítulo em dois subcapítulos, sendo o primeiro direcionado para as ações desenvolvidas em contexto de creche e o segundo

para as ações concebidas em contexto de EPE, possibilitando uma melhor compreensão do processo de formação desenvolvido.

Por fim, a Reflexão Final sintetiza todo o percurso de formação desenvolvido pela mestranda, neste espaço é realizado um balanço das potencialidades e constrangimentos sentidos, assim como, as competências profissionais desenvolvidas. Salienta, ainda, a contribuição das orientadoras, das educadoras cooperantes e das colegas estagiárias na partilha de saberes e construção de conhecimentos essenciais e as possibilidades futuras de aprendizagem tanto a nível pessoal como a nível profissional, reconhecendo que a formação da mestranda terá continuidade futuramente.

No final deste documento, serão ainda explanadas as referências bibliográficas e os documentos legais e orientadores utilizados ao longo do relatório. Os anexos constituídos pelas avaliações sobre os processos de aprendizagem profissional na PES e, ainda, os apêndices compostos pelos registos fotográficos, pelas narrativas reflexivas individuais e pelas planificações elaboradas pelo par pedagógico, permitindo uma compreensão mais completa e ilustrativa do processo formativo descrito no presente documento.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste primeiro capítulo, a mestranda apresentará os referentes teóricos e legais pertinentes para a sustentação da PES realizada em ambas as valências.

Primeiramente, será realizado o enquadramento da educação de infância em Portugal ao nível legal, seguidamente será abordada a imagem de criança numa base pedagógica de natureza construtivista. O terceiro subcapítulo apresenta a importância do papel do educador enquanto mediador na ação e, por conseguinte, serão explanados os diversos modelos pedagógicos que foram relevantes para a ação da mestranda. Por fim, desenvolve-se a MTP, devido à relevância que a utilização desta metodologia teve no processo de aprendizagem da mestranda e das crianças.

1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

A educação de infância em Portugal tem sido marcada por vários períodos que coincidem com as épocas da evolução sócio-histórica da sociedade portuguesa, o período pós 25 de abril de 1974 foi uma etapa determinante para a evolução da educação. Após a década de 70 a educação de infância sofreu várias modificações e começou a desenvolver-se a nível da política educativa e social, foi criada a rede oficial de EPE; criaram também mais instituições com o apoio do estado e de entidades privadas, foi publicado o *Estatuto dos Jardins de Infância*, esta etapa da educação começou a ter cada vez mais importância (Cardona, 1997; Formosinho, 2018).

Em 1986, surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo, que enuncia que cada criança portuguesa tem direito à educação, garantindo uma “justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (DL n.º 49/2005, 30 de agosto). Este direito principia-se na EPE, que segundo a Lei-Quadro é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, sendo que deve existir um trabalho cooperativo com a família, de forma a promover o crescimento da criança, tornando-se um “ser autónomo, livre e solidário” (DL n.º 5/97, 10 de fevereiro). Esta lei refere, ainda, que a EPE

se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

É o Ministério da Educação que tutela a EPE, assim como consta no DL nº5/97, 10 de fevereiro, contudo esta etapa da educação não é obrigatória. As instituições prestam “serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família” (art.3). A EPE possui um documento curricular, as OCEPE, que se destina a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5), sendo um referente relevante para práticas educativas dos educadores de infância. Importa mencionar que a mestranda utilizou as OCEPE como referência ao longo da sua PES, no contexto de EPE, de forma a apoiar a sua ação pedagógica e orientar o processo educativo para a promoção de aprendizagens significativas para as crianças.

Já a valência de creche não está incluída no serviço público disponibilizado pelo governo, uma vez que é tutelada pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e abrange crianças dos zero aos três anos de idade. Assim, o sistema educativo “só compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Lei n.º 46/86, 4º artigo). Conforme declara a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, a creche é um meio de apoio à família para que estas consigam conciliar a vida familiar e a vida profissional, proporcionando às crianças “um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (p. 4438).

De acordo com Vasconcelos et al. (2003) “uma educação e cuidados para a infância de qualidade oferece a possibilidade de motivar e preparar as crianças, desde os primeiros anos, para um processo de aprendizagem ao longo da vida” (p. 20). Assim sendo, a creche deve ser valorizada como uma etapa basilar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, prestando “um serviço essencialmente educativo e não apenas de carácter assistencial” (Formosinho, 2018, p. 17).

Apesar das OCEPE mencionarem que a educação é um processo contínuo desde o “nascimento à idade adulta” (Silva et al., 2016, p. 4), a creche é menosprezada no que respeita a legislação portuguesa, já que esta valência não dispõe de nenhum referencial específico criado pelo Ministério da Educação. Em 2017, a Associação de Profissionais de Educação de Infância lançou uma petição pública com a finalidade de incluir a educação

do zero aos três anos no sistema educativo e atualmente está em concretização as orientações curriculares para a creche. A mestranda acredita que a divulgação do documento referido será uma mais-valia, já que possivelmente, a conceção sobre os primeiros anos de vida da criança evoluirá na sociedade e permitirá agregar a valência de creche à rede nacional do Ministério da Educação.

Posto isto, de modo a sustentar uma prática significativa em creche, a autora deste documento apoiou-se na abordagem HighScope (Post & Hohmann, 2011), na proposta pedagógica de Elinor Goldschmied e na Pedagogia-em-Participação que serão abordados posteriormente.

A mestranda considera que a orientação dos normativos legais alia-se ao respeito e escuta de cada criança como um ser ativo, competente e coconstrutor de conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Por conseguinte, o próximo subcapítulo versa a imagem de criança.

1.2. (RE)CONHECER A IMAGEM DE CRIANÇA

Assim como a educação, também a imagem de criança tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, passando a voz da criança a ser valorizada sobre os “comportamentos, percepções, opiniões e crenças”, ou seja, aspetos relacionados com a mesma (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 13).

Contrariamente à pedagogia transmissiva que descreve a criança como uma “tábua rasa” e “folha em branco” (Formosinho, 2013, p. 19), tendo esta um papel passivo que consiste em memorizar os conteúdos para os reproduzir na íntegra, as pedagogias participativas envolvem a criança na “construção do seu conhecimento” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16) num processo significativo e contínuo, tornando-a o centro da ação pedagógica.

Ao longo da PES, foi possível reconhecer, através da prática, ao que a teoria se refere com o colocar a criança no centro da sua ação pedagógica, as tomadas de decisão sobre o que quer aprender, de que forma o quer fazer, com quem quer fazer, onde quer fazer. Ao escutar e valorizar a criança, promove-se a participação no seu processo de ensino-aprendizagem, contribuindo também para o desenvolvimento da sua autonomia e confiança (Silva et al., 2016). A imagem de criança é a de um ser com “competência,

agência e direitos” (Oliveira-Formosinho, 2016), sendo que desde o seu nascimento a criança é “possuidora de uma voz própria” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16) que deverá ser escutada e tida em conta na tomada de decisão, pois constrói o seu conhecimento através do diálogo e da negociação. Assim sendo, é essencial que o educador proporcione um ambiente favorável à comunicação e partilha entre todos, criando oportunidades para escutar e compreender o que as crianças têm a dizer.

Esta comunicação e partilha não abrange apenas o contexto de educação, envolve a componente familiar e a comunidade envolvente, assim como mencionado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. A educação, na pedagogia Reggio Emilia, é vista como “uma atividade comunitária e uma participação na cultura, através da exploração conjunta entre crianças e os adultos” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 23), assim, o envolvimento de vários participantes no processo de ensino-aprendizagem da criança promove o desenvolvimento individual e de sentido de pertença. Portanto, é essencial o estabelecimento de relações próximas entre a instituição, famílias e comunidade envolvente, visto que estes meios fazem parte do quotidiano da criança e constituem um papel basilar no seu desenvolvimento holístico.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças (2019) também defende a voz da criança, especificando que a mesma tem direito à sua opinião, exprimindo-a livremente e que essa mesma opinião terá de ser tomada em consideração:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (artigo 12.º, p. 13).

A escuta das crianças ao longo da PES foi fundamental para a mestranda conseguir proporcionar respostas pedagógico-didáticas diferenciadas, respeitando o direito de participação de cada uma. Esta escuta não se relaciona apenas com a comunicação verbal, mas também com “os formatos que materializam e documentam a voz da criança” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 114). Conforme patenteado no DL n.º 54/2018, de 6 de julho, a diferenciação pedagógica é uma das medidas universais que tem como finalidade promover a participação das crianças no processo de aprendizagem que lhe é intrínseco, tendo oportunidade de ser construtora ativa do seu conhecimento.

Desta forma, a estudante para desenvolver a sua ação teve como referência diversas perspetivas pedagógicas que vêm “a criança como ser participante” (Oliveira-

Formosinho, 2007): na Pedagogia-em-Participação a criança é encarada como um ser competente e participativo “na negociação do que aprender, como aprender, como avaliar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.20); Goldschmied e Jackson (2006) salientam o “desenvolvimento autónomo da criança como indivíduo com os seus próprios impulsos para aprender e crescer” (p. 23), sendo o adulto um apoiante; na ótica de Pikler-Lóczy a criança é um ser com agência, “são indivíduos competentes e capazes de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas, equilibrados e confortáveis” (Fochi, 2018, p. 184); o modelo pedagógico de Reggio Emilia concetualiza a imagem de criança como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que (...) constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p.114); segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), no modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM) a criança é caracterizada como “cooperativa” (p. 17), esta perspetiva ressalta a “necessidade de se manter, permanentemente, um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2013, p. 149); a perspetiva HighScope afirma que a criança é “interativa e construtora do conhecimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 17), numa aprendizagem pela ação em contacto com os objetos e nas interações com pessoas, ideias e acontecimentos constrói o “entendimento do mundo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.75).

Posto isto, a criança é o sujeito e agente do seu processo educativo, tanto no seu desenvolvimento como no seu processo de ensino-aprendizagem, e assim deverá ter oportunidade para participar em todas as fases da organização do ambiente educativo, desde a planificação até à avaliação, tendo em conta os seus interesses, necessidades, ideias e interações naturais desenvolvidas.

O paradigma construtivista liga-se a estas perspetivas de natureza participativa, esta abordagem tem como primeiro princípio da educação o respeito mútuo no estabelecimento de relações interpessoais (Devries & Zan, 1998). Segundo Spoked & Saracho (1998) esta teoria “vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência” (p. 73), ou seja, a criança aprende e desenvolve-se através da interação com o meio físico e social. Conforme explicita a teoria de Piaget, citado por Spoked & Saracho (1998), as crianças compreendem o mundo através de esquemas, criam e modificam-nos mentalmente de forma a organizarem as

experiências. O educador deverá proporcionar experiências às crianças que lhes permitam construir o conhecimento, pensarem nas suas próprias questões e possíveis soluções, ao invés de dizer o que se pretende que a criança saiba tal como acontece nas pedagogias transmissivas.

Importa também referir a vertente socioconstrutivista que conceitualiza a criança como principal agente do seu processo educativo, Vygotsky afirma que “os padrões de pensamento de um indivíduo são o produto das atividades praticadas na cultura na qual ele cresce” (Spoked & Saracho, 1998, p. 76), a criança progride individualmente conforme as interações que estabelece.

A mestranda, ao longo da PES, criou oportunidades que possibilitassem a ajuda e cooperação entre as crianças e a interação adulto-criança, salientando, assim a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que segundo Vigostky (1979, citado por Onrubia, 2001) a ZDP se define como “a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir atuando de forma independentemente e o nível que pode ser alcançando com a ajuda de um parceiro mais competente naquela tarefa” (p. 104), compreende-se então que a ZDP é distância com aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo em que a criança precisa de ajuda de um adulto ou de outra criança para alcançar o que pretende.

Portanto, cabe ao educador criar condições para que a criança esteja disposta a estabelecer relações entre os conhecimentos prévios que integram os seus esquemas de conhecimento e os novos conhecimentos.

1.3. O EDUCADOR COMO MEDIADOR NA AÇÃO

Segundo o DL nº 240/2011, de 30 de agosto, a imagem que o adulto tem de criança, sobre a sua profissão e acerca do contexto influenciará a sua ação. Assim, considera-se relevante fazer uma abordagem do papel do educador enquanto mediador do ensino-aprendizagem. Posto isto, neste subcapítulo serão mobilizados referentes teóricos e legais que fundamentem a importância do papel do educador, já que a formação inicial do educador é um elemento essencial na construção da sua prática profissional, baseada numa pedagogia, definida por Formosinho (2013), como uma “triangulação constantemente renovada, de crenças, teorias e princípios éticos” (p. 16).

O perfil específico de desempenho do educador, refere que o educador de infância gere o currículo na EPE, ao organizar e avaliar o ambiente educativo, por meio da observação, planificação, avaliação e reflexão, bem como ao promover atividades e projetos onde a aprendizagem da criança seja integrada e significativa (DL nº 241/2001, 30 de agosto).

Um educador ao assumir uma atitude de respeito em relação à criança, aos seus interesses, sentimentos, valores e ideias, promove interações de qualidade, que numa postura de questionamento e indagação, permitem à criança a colocação de hipóteses e a confirmação, ou não, da viabilidade das mesmas (Fosnot, 1998 & Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Nesta perspetiva, as interações adulto-criança são um mediador da participação entendida como envolvimento nas atividades e projetos onde se promoverá a agência. Mediar a agência da criança requer compreensão da “interdependência entre a criança que aprende e o contexto aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007 citado por Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 69). Assim, o educador deverá apoiar a criança a alcançar o nível máximo das suas capacidades, atuando na ZDP da criança, para que a mesma consiga atingir os níveis de desenvolvimento que sozinho não seria capaz. Esse apoio do adulto relaciona-se com a estimulação da linguagem oral, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e a evolução dos projetos em que as crianças estão envolvidas (Lino, 2013).

Do mesmo modo, considerando o termo *scaffolding*, designado por Bruner (1976), visto que a criança é coconstrutora da sua aprendizagem, o educador deverá “colocar andaimes” de forma a desafiar o pensamento para que esta consiga progredir na sua aprendizagem (Folque, 2014). Na valência de EPE, o educador deve criar oportunidades desafiadoras promovendo o pensamento da criança, provocando, assim, o conflito cognitivo. Desta forma, a criança renova “o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89), sendo este o motor da construção do seu conhecimento.

O modelo HighScope propõe quatro estratégias com a finalidade de o educador estabelecer e manter relações de apoio, respeito e ajuda com crianças que estão em constante mudança, sendo elas: o estabelecimento de orientações que promovam a

continuidade dos cuidados, a criação de um clima de confiança, a estabilização de uma relação cooperante e o apoio às intenções das crianças (Post & Hohmann, 2011).

Tendo em conta a imagem de criança como um “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), cabe ao educador organizar o ambiente educativo envolvendo as crianças, sendo este um momento democrático com a finalidade de incluir “todas as vozes e a resposta a todas e cada uma delas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43). Mediar a participação da criança neste processo contribui para o “desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Silva et al., 2016, p. 5), o adulto deverá criar um ambiente estimulante, capaz de propiciar experiências enriquecedoras e lúdicas, a fim de auxiliar a criança no desenvolvimento das suas competências e na melhoria da sua autoestima. Além da organização do ambiente, é fundamental ter em consideração que o espaço é flexível sendo adaptado aos interesses e necessidades do grupo.

Tal como referem as OCEPE, o brincar é uma atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (Silva et al., 2016). Considerando o educador como mediador é fulcral uma escolha seletiva nos materiais pedagógicos, sendo que estes “são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45), é necessário que o adulto tenha em conta a sua natureza e funcionalidade.

Uma outra dimensão onde o papel do adulto enquanto mediador é crucial, passa pela abordagem de gestão de conflitos, já que o papel do educador e o ambiente educativo interferem na forma como as crianças agem perante os conflitos. Segundo Oliveira-Formosinho (2001^a, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013):

o papel do adulto na organização de espaços e materiais e na criação de situações de aprendizagem ativa em que a partilha de poder é honrada são fatores determinantes na criação de uma atmosfera sociomoral e nas aprendizagens da criança ao nível auto e heterorregulatório (p. 51).

O educador não deve encarar o conflito como algo a evitar, pelo contrário, deve ser capaz de o regular e interpretar os resultados positivos. Num clima apoiante, o adulto compreende que os desejos das crianças estão ligados a conflitos e que estes incidentes ocorrem naturalmente, assim, um conflito é visto como “uma oportunidade para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 89).

A gestão de conflitos é um processo que vai progredindo conforme as experiências das crianças, por esse motivo, o apoio permanente do adulto é essencial nesta mediação. O educador deverá mediar a situação tendo em conta os interesses e necessidades de todos os envolvidos, dando cada vez mais responsabilidade e autonomia às crianças na sua resolução.

As estratégias apresentadas pelo modelo HighScope estiveram bastante presentes na ação da mestranda. Primeiramente, deverá existir uma abordagem de prevenção de conflitos, na qual o ambiente deverá ser estável, seguro e apoiante nas emoções e intenções da criança. Porém, quando existe um desentendimento entre pares, o papel do adulto como mediador é essencial para apoiar as crianças a resolverem os seus problemas, de forma autónoma.

Para a resolução de conflitos, HighScope criou seis passos, sendo eles: 1º passo - abordar calmamente as crianças parando quaisquer ações que possam magoar, mantendo sempre uma postura neutra e ao nível das crianças; 2º passo - reconhecer os sentimentos das crianças, dando a entender que a educadora precisa de segurar o objeto e ajudar as crianças a perceberem o que aconteceu; 3º passo - recolher informação, questionando sobre a situação; 4º passo - reformular o problema; 5º passo - pedido de ideias para a solução e escolha conjunta, verificando se ambas as crianças concordam com a solução, e por fim, 6º passo - dar apoio, mantendo-se perto das crianças (Post & Hohmann, 2011, p. 92). Finalizando estes passos, espera-se que o conflito esteja resolvido.

Num momento de conflito, o adulto agindo com base nestas estratégias de HighScope fomenta possibilidades para a criança sentir-se escutada, ter oportunidade de expressar os seus sentimentos e compreender a situação, liberdade para encontrar uma solução desenvolvendo o seu pensamento e capacidade de reflexão, é proporcionado um momento que permite à criança explorar por si própria.

Na Pedagogia-em-Participação “a resolução de conflitos com crianças mais novas é permeada por uma imagem de criança ativa, competente e participante e por uma imagem de educador de infância democrático (...) que escuta a criança durante os processos de conflito e regulação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 51). O educador é fundamental nestes momentos, tendo um papel de mediador, onde escuta cada criança e auxilia para que as mesmas consigam resolverem os conflitos de forma autónoma.

Sendo dada a oportunidade às crianças de resolverem os conflitos num clima apoiante, estas conseguem expressar as suas emoções e “aprendem mais facilmente acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos, a serem empáticas e altruístas, a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas para fazerem com que as relações resultem” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 92).

Na EPE as crianças têm um desenvolvimento a nível emocional, linguístico e cognitivo que lhes permite solucionar os seus conflitos, assim, o educador enquanto mediador da situação deverá incentivar o diálogo entre os intervenientes para que estes sejam capazes de falarem sobre o acontecimento e possam ouvir-se mutuamente, estabelecendo um processo de negociação que, segundo Vasconcelos (1997) é uma estratégia essencial que “faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176).

O educador de infância deve ainda ter como referência a escala de Empenhamento do Adulto que permite compreender a qualidade das interações com a criança e o nível de empenhamento mobilizando três categorias da ação do adulto: sensibilidade – direcionada para a atenção aos sentimentos e bem-estar emocional da criança; estimulação – a forma como o adulto atua no processo de aprendizagem; e autonomia – destina-se à liberdade que o adulto concede à criança, sem fazer juízos de valor, proporcionando a participação, comunicação e seleção das atividades, assim como, a gestão dos conflitos e regras (Bertram & Pascal, 2009).

Importa salientar também como instrumento essencial para a prática do educador “a escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança” (Laevers et al., 2005) que possibilita a observação e avaliação de diversos indicadores focados em processos que ocorrem nas crianças, tais como: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão fácil e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação presentes na ação da criança.

Através da observação detalhada, o adulto tem a oportunidade de analisar e refletir de modo a compreender se existe a necessidade de realizar ajustes na sua prática e na sua ação, no qual a mestrandia compreende que “uma observação e escuta desta natureza se constituem como processos de viabilização da participação da criança” (Araújo, 2014, p. 105).

Por fim, a mestranda salienta a documentação pedagógica como um instrumento que permite “descrever, compreender, interpretar e ressignificar o cotidiano pedagógico” da vida das crianças e dos adultos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 52). Esta documentação possibilita compreender a criança como um ser participativo onde a mesma planifica e avalia em conjunto com o adulto, é uma estratégia pedagógica que escuta a voz da criança para a ação educativa.

1.4. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS

O educador de infância no desenrolar da sua prática deve atentar os conhecimentos construídos realizando, assim, uma articulação entre a teoria e a prática, tendo em conta as suas crenças e valores.

Os diversos modelos pedagógicos orientam para a concretização de uma prática de qualidade, associando-se numa combinação de fundamentos com a ação, teoria e prática (Formosinho, 2013).

Ao longo da sua ação a mestranda teve como referência a pedagogia participativa que possibilita o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28). Assim sendo, as perspetivas pedagógicas abordadas neste tópico apresentam uma natureza participativa, fazendo uma rutura do conceito tradicional da pedagogia transmissiva.

Neste tópico serão apresentadas as dimensões de cada gramática pedagógica que a mestranda considerou mais relevante e teve como referência para as ações apresentadas neste RE. Os modelos adotados foram: a proposta pedagógica de Elinor Goldschimied, o modelo curricular HighScope, a Pedagogia-em-Participação e o MEM.

1.4.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ELINOR GOLDSCHIMIED

A proposta de Goldschimied e Jackson tem um papel predominante na primeira infância, dos zero aos três anos. A mestranda baseou-se na abordagem do brincar heurístico com objetos para a sua ação na PES em creche.

Na perspectiva de Goldschmied e Jackson, o brincar da criança tem uma colossal relevância, no segundo ano de vida o desenvolvimento começa a ser cada vez mais rápido no que diz respeito à independência em todos os aspetos. As crianças têm um grande índice sensorial onde “sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148).

Elinor Goldschmied propôs um novo momento para a aprendizagem significativa das crianças que já adquiriram a marcha, a fim de apoiar e estimular as crianças no seu desenvolvimento. Esse momento é referente ao jogo heurístico, uma experiência durante um período predeterminado, tal como é referido “uma hora é o período ideal, permitindo que os brinquedos sejam disponibilizados e depois retirados” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 54) e num contexto controlado, é dada a oportunidade de a criança interagir ludicamente com uma grande quantidade e diversidade de objetos e recipientes, partindo da sua curiosidade natural e do brincar livremente, sem a intervenção direta do adulto (*Idem*).

Tal como referem as autoras não existe uma forma correta de realizar o jogo heurístico, este facto é bastante relevante, pois não limita as iniciativas das crianças e proporciona também ao adulto uma liberdade na sua criatividade na seleção dos materiais de forma a proporcionar um ambiente estimulante para o grupo de crianças.

Assim sendo, revela-se fundamental a organização do ambiente e a seleção dos materiais. De acordo com a perspectiva de Elinor Goldschmied, o espaço para esta atividade deverá ser amplo para que as crianças sejam capazes de se movimentarem livremente; bem delimitado evitando a existência de outros materiais que possa distrair o grupo; confortável e tranquilo contendo uma carpete para diminuir os ruídos, uma vez que o silêncio é preponderante.

No que concerne aos materiais, é essencial existir uma “maior variedade possível de tamanhos, pesos, cores e texturas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 159), deverão ser colocados pelo menos 15 variedades com um respetivo saco que possa ser fechado com uma corda aquando os materiais não estiverem a ser utilizados. Os materiais, maioritariamente, são de uso quotidiano – botões, molas, argolas de cortinas, tampas de frascos, entre outros; ou objetos – conchas, pinhas, pompons de lã, castanhas grandes, etc.

Realça-se, ainda, que devem existir pelo menos três recipientes de tamanho médio (lata, caixa ou cesto) por criança, no começo da exploração (Goldschmied & Jackson, 2006).

Sabendo que o papel do adulto nesta atividade é de organizador e facilitador, não deve estimular nem direcionar o que a criança irá fazer. No período em que se desenvolve o jogo, o educador deverá observar detalhadamente e registrar as competências que as crianças adquirem em todo o processo.

Na fase final, o educador deverá estimular o grupo para a tarefa de arrumação, sendo esta uma “atividade tão prazerosa quanto o brincar em si” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 155). O adulto deverá comunicar antecipadamente este pedido às crianças, ao envolvê-las neste momento de reorganização está a “capacitar as crianças a selecionar e perceber diferenças e semelhanças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 156) dos objetos.

É de salientar que esta atividade fomenta o desenvolvimento da autonomia e concentração ao explorarem diversos tipos de materiais, permite uma exploração sensorial e motora que possibilita ao desenvolvimento de competências de várias áreas como se poderá verificar mais adiante no capítulo III.

1.4.2 MODELO CURRICULAR HIGHSCOPE

Relativamente ao modelo HighScope (Hohmann & Weikart, 2003; Post & Hohmann, 2011), a mestranda tanto na valência de creche como na valência de EPE adotou diversas dimensões desta pedagogia.

O presente modelo curricular tem como princípio basilar a aprendizagem pela ação, “desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem activamente” (Post & Hohmann, 2011, p. 11), sendo assim, esta pedagogia é orientada pela “Roda da Aprendizagem” composta pelos princípios básicos que direcionam o educador na sua prática. Esses princípios orientadores focam na interação adulto-criança, ambiente, rotina, observação da criança e avaliação (Hohmann & Weikart, 2003; Post & Hohmann, 2011).

Esta perspetiva pedagógica apresenta um conjunto de linhas orientadoras intituladas de experiências-chave, que promovem o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa mais intencional, ao apresentarem “um retrato vivo do que as

crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36).

A mestranda, durante a PES em creche, teve como referência as experiências-chaves de forma a orientar a sua observação, planificação e uma melhor compreensão sobre as características e ações de cada criança. As experiências-chave estão organizadas em nove domínios: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2011).

Conforme referem Post & Hohmann (2011), as crianças “aprendem num contexto de relações de confiança” (p. 31), sendo fundamental a interação adulto-criança no sentido de propiciarem uma base de segurança e conforto que permite uma aprendizagem ativa e desenvolvimento das crianças.

Outra dimensão desta perspetiva pedagógica que a mestranda teve por base na sua prática, diz respeito aos momentos de transição suave. A rotina define e apoia os acontecimentos diários do contexto, permitindo às crianças anteciparem e preverem a sucessão dos momentos. Esta inclui os tempos de transição que ocorrem na mudança de uma experiência para a seguinte, de forma a se ajustar o ritmo de cada criança e propiciando oportunidades de aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2003; Post & Hohmann, 2011).

HighScope tem como finalidade “fazer destas mudanças potencialmente perturbadoras um momento que venha a ser (...) calmo e interessante” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 232). As atividades devem ser curtas, previsíveis, simples e ativas (Post & Hohmann, 2011).

Tendo em conta o objetivo pedagógico do tempo de transição, a mestranda em ambas as valências, planeou estes momentos com base nos interesses das crianças, sendo frequentemente, realizados jogos, diálogos e cantadas canções.

Quanto ao tempo de exterior, este possibilita múltiplas experiências sensório-motoras às crianças e permite também um momento de expressão e exercitação diferente das brincadeiras realizadas no interior (Hohmann & Weikart, 2003; Post & Hohmann, 2011).

As crianças ao contactarem e explorarem o mundo natural, para além de adquirirem inúmeras competências, desenvolvem a cooperação entre pares, construindo-

se, assim, um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e de constante aprendizagem (Post & Hohmann, 2011).

A brincadeira no exterior proporciona que as crianças evidenciem outras capacidades, explorando o espaço de uma forma mais ativa, no qual as crianças que são mais tímidas ficam “mais conversadoras e aventureiras quando no exterior” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 433).

1.4.3 PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

No que concerne à perspectiva pedagógica Pedagogia-em-Participação, a mestrandagem também se orientou pelos seus princípios em ambas as valências, uma vez que esta proposta envolve os bebés e crianças “como coconstrutoras das situações de aprendizagem que incluam os seus propósitos integrados com os propósitos dos profissionais” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 32). Por outras palavras, esta pedagogia sustenta-se pela democracia considerando as crenças, valores e saberes, na qual existe uma partilha de responsabilidade entre os adultos e as crianças acerca de todos os níveis pedagógicos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De forma a propiciar a intencionalidade educativa, a presente perspectiva apresenta quatro eixos pedagógicos que refletem o pensar-fazer no quotidiano. O primeiro eixo – ser/estar – tem como foco o desenvolvimento da identidade de cada criança e o reconhecimento da identidade dos outros indivíduos, numa partilha de semelhanças e diferenças, esta pedagogia defende a “criação de um clima de bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 34) para todos os intervenientes. O segundo eixo – pertencimento e participação – centra-se na “pedagogia de laços”, na qual é alargado o sentimento de pertença da criança à comunidade e natureza. O terceiro eixo – exploração e comunicação – dá ênfase à aprendizagem experiencial e à comunicação da mesma, através do contacto com o mundo e usando “as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 39), neste sentido a criança ao “explorar, experienciar, refletir, analisar e comunicar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 35) envolve-se num processo que possibilita aprender a conhecer e a pensar. O quarto eixo – narrativa das jornadas de aprendizagem – remete para a criação do significado, em que a criança deverá ter acesso à documentação pedagógica que lhe possibilitará narrar

e documentar as suas aprendizagens, compreendendo o que aprendeu, “com quem aprendeu, o que gostou mais, o que gostou menos” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 39). Importa ainda, destacar que estes eixos pedagógicos são dependentes uns dos outros e visam um processo educativo colaborativo para o desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho, 2018).

Por conseguinte, salienta-se a documentação pedagógica na qual a Pedagogia-em-Participação coloca como foco no âmbito da aprendizagem, pois o processo de documentar possibilita “descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la (Azevedo, 2009 citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 51).

A documentação pedagógica é um processo socioconstrutivista, que reconhece a criança como um ser competente e participativo. O educador ao envolver a criança em todo o procedimento da documentação e ao escutar a voz de cada uma, estará a contribuir para que a criança se compreenda a si própria como um ser com voz e participação ativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

As crianças ao observarem as suas narrações, quer nos portfólios individuais quer nas paredes da sala, reconhecem-se a si mesmas e estimulam as suas aprendizagens através da comunicação, interpretação e do significado que atribuem à sua história (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O educador de infância, através da documentação pedagógica, constrói a sua identidade profissional, pois está em constante aprendizagem, reflete acerca das suas práticas e consegue reconstruir o seu trabalho pedagógico.

A diferenciação pedagógica é também uma dimensão presente na documentação, pois permite alcançar a compreensão de cada criança e do grupo por meio de ações comunicativas bem-sucedidas, de forma a “compreender e respeitar a identidade aprendente de cada criança e fazer com ela um caminho cotidiano de aprendizagem solidária” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 124).

1.4.4 MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

O MEM visa uma sociedade democrática com a finalidade das crianças iniciarem práticas de cooperação e de solidariedade no mundo que as rodeia (Niza, 2013). Esta pedagogia realça o conceito de “aprender a aprender”, visto que as crianças têm controlo no seu processo de aprendizagem, este conceito baseia-se em “apoiar as crianças no processo de se irem tornando (...) aprendentes que se auto-regulam e se tornam autónomos” (Folque, 2018, p. 75).

Este modelo pedagógico assenta em três finalidades formativas, que dependem uma das outras e dão sentido ao ato educativo, “conscientemente participado na sua construção e devir” (Niza, 2013 p. 145), sendo elas: a iniciação de práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1992 citado por Folque, 2018).

Com base nestas finalidades, o MEM evidencia três pressupostos na educação de infância, sendo os seguintes: estruturação de grupos heterogéneos – permite enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, respeitar as diferenças individuais, atuar na ZDP (como já mencionado este conceito no presente documento) e uma educação inclusiva; a presença de um clima de expressão livre – com foco a alargar as “competências de comunicação e a aprendizagem das crianças” (Niza, 1996 citado por Folque, 2018, p. 53) através da aceitação pelo grupo das “opiniões, nas experiências de vida e ideias das crianças” (*Idem*); um tempo lúdico - proporcionando às crianças momentos de exploração e descobertas de materiais e documentos para que sejam capazes de se envolverem ativamente em procurar compreender o mundo que as rodeia.

Considerando os instrumentos de pilotagem deste modelo como ferramentas cruciais para a aprendizagem, a mestranda teve como referência para a sua prática, pois “ajudam o educador e as crianças a orientar/ regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” (Folque, 2018, p. 55), ou seja, é um auxílio na responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo.

Embora na PES em EPE a estagiária apenas tenha contactado com o quadro de distribuição de tarefas que contém as “tarefas de manutenção e apoia as rotinas” (Niza, 2013, p. 153) proporcionando um sentido de responsabilidade à criança em cuidar, arrumar e limpar, compreende que estes instrumentos são um potencial pedagógico, principalmente, para a construção de atitudes e comportamentos das crianças.

Assim sendo, os instrumentos de pilotagem permitem “acompanhar, avaliar, orientar e reorientar o processo de aprendizagem” (González, 2002, p. 217) do grupo e de cada uma das crianças.

Importa salientar o processo de negociação, o MEM utiliza este processo desde o “planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação” promovendo a voz ativa das crianças e a sua liberdade de expressão de opinião.

1.5. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A MTP foi colocada em prática, pela mestranda, na valência de EPE, tornando-se uma mais-valia para a sua formação. Diversos modelos curriculares defendem esta abordagem, nomeadamente a perspetiva de Reggio Emilia que concebe a realização dos projetos como um estudo “em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores” (Lino, 2013, p. 130).

O trabalho de projeto é uma metodologia de trabalho que pode ser iniciada desde os primeiros anos de vida, uma vez que promove “propostas de qualidade para a educação de infância” (Vasconcelos et al., 2012, p. 7). A MTP é considerada uma abordagem centrada num estudo em profundidade de um determinado tema, com a durabilidade de vários dias ou semanas, envolvendo apenas uma criança, várias crianças ou o grupo todo (Katz & Chard, 1997). Posto isto, é uma metodologia “que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989 citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 10).

Esta metodologia de trabalho promove uma aprendizagem ativa e construtivista, envolvendo as crianças no processo de investigação, pressupõe também uma atuação na ZDP da criança (Vasconcelos et al., 2012). O processo de negociação é fundamental no prosseguimento da MTP.

De acordo com Vasconcelos et al., (2012), a criança é “encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (p. 18). Cabe assim ao educador estimular as crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente (Katz & Chard, 1997).

Prosseguindo a análise da MTP, importa mencionar as quatro fases desenvolvidas por Vasconcelos et al., (2012), na qual a mestrande teve como referência durante a realização do projeto. Primeiramente, a fase I - definição do problema – formula-se as questões e encontra-se o problema que será investigado, realiza-se uma “teia inicial” e parte-se dos conhecimentos prévios das crianças; de seguida a fase II - planificação e desenvolvimento do trabalho – elabora-se mapas conceptuais, teias ou redes, as crianças começam a definir o que vão fazer, de que forma irão realizar, por onde vão começar, dividem tarefas; posteriormente na fase III – execução – o grupo começa a pesquisar através da experimentação, as crianças organizam e registam de diversas formas a informação, “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16); por último a fase IV - divulgação/avaliação – divulga-se à comunidade o trabalho realizado, um género de celebração onde “expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17) e , ainda, avalia-se o processo, realizando uma comparação entre as questões iniciais e a aprendizagem adquirida, a intervenção dos elementos do grupo, a colaboração e entreajuda dos pares e a informação recolhida (Vasconcelos et al., 2012).

É fulcral referir que as fases apresentadas “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

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

No presente capítulo os dois primeiros subcapítulos destinam-se à apresentação dos estabelecimentos educativos onde a mestranda realizou as suas PES. Deste modo serão caracterizadas, de uma forma geral, a instituição cooperante e o ambiente educativo da sala: caracterização do grupo de crianças, organização do espaço e materiais e organização do tempo pedagógico relativamente à valência de creche e de EPE, sendo relevantes estas informações de forma a justificarem as decisões pedagógicas tomadas pela formanda. O terceiro subcapítulo aborda a metodologia de investigação utilizada pela mestranda ao longo da PES, descrevendo os instrumentos usados que contribuíram para orientar a prática.

2.1. VALÊNCIA DE CRECHE

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO COOPERANTE

A mestranda desenvolveu a PES em creche numa instituição de carácter particular e cooperativa situada no concelho da Maia, sendo que esta contém as duas valências: creche (sala dos 12 – 24 meses e salas dos 24 – 36 meses) e jardim-de-infância (sala dos 3, 4 e 5 anos) com capacidade para 120 crianças (Projeto Educativo, 2022/2025).

O edifício era composto por dois pisos. No piso superior encontram-se as três salas de creche e uma sala dos três anos, duas casas de banho, uma sala de isolamento e um parque infantil no exterior. O piso inferior é constituído por um hall de entrada que contém bancos, informação acerca da instituição e onde estão expostas imagens de várias atividades realizadas pelas crianças, sendo este um espaço genuinamente convidativo, um ambiente positivo que estabelece pontes com as famílias e a comunidade (Goldschmied & Jackson, 2006); o escritório, uma casa de banho para adultos, uma dispensa, uma sala dos 4 anos e uma sala dos 5 anos, uma casa de banho para crianças, um refeitório onde todas as crianças partilham o momento da refeição, as mesas e os bancos recolhem servindo este

espaço também como polivalente para diversas atividades; uma cozinha e um corredor onde existem três lavatórios.

No que diz respeito ao espaço exterior, esta instituição além do parque infantil do piso superior, contém mais dois espaços lúdicos comuns, amplos, com diversos materiais estruturados e não estruturados que permitem às crianças explorarem e brincarem. Um dos parques tem acesso direto ao refeitório, o chão é revestido em cimento, e é constituído por um triângulo com patamares, casinha de brincar, escorregas, triciclos e balizas (cf. apêndice A1.1 – imagem 1). O parque superior (cf. apêndice A1.1 – imagem 2) tem o chão revestido numa parte por borracha reciclada e noutra parte por relva, além de ser um local lúdico é também uma zona de cultivo composto por hortas pedagógicas cada uma respetiva a cada sala. E, ainda tem um trampolim, um escorrega, baloiços, um bebedouro, uma casinha de madeira, uma cozinha que se pode tornar em cozinha de lama (cf. apêndice A1.1 – imagem 3) e vários equipamentos fixos como um xilofone de metal.

Junto do parque inferior existe uma lavandaria, uma sala de arrumos onde são guardados os materiais da ginástica e materiais de desperdício, a casa do lixo e uma das laterais é composta por um jardim (cf. apêndice A1.1 – imagem 4).

A equipa educativa da instituição, de forma a orientar e sustentar a ação pedagógica, não se centra apenas num modelo pedagógico, recorrendo, principalmente ao modelo pedagógico HighScope (Post & Hohmann, 2011) e à MTP (Projeto educativo, 2022/2025).

O projeto educativo propicia uma ligação entre a instituição e a comunidade, através de visitas frequentes a diversos espaços situados na freguesia da Maia, tais como: Casa do Povo de Vermoim, Estádio Municipal Prof. José Vieira de Carvalho, Pavilhão Municipal, Complexo Municipal de Ginástica, Complexo Municipal de Ténis, Parque Zoológico, Complexo Municipal Casa do Alto, Fórum Jovem, Conservatório de Música da Maia, Biblioteca Municipal da Maia, Quinta da Gruta, Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, Parque dos Moutidos, Parque Central da Maia, Parque Urbano da Maia, Jardins Quinta dos Cónegos, Jardim do Chantre e Parque S. Pedro de Avioso.

No que respeita à equipa docente, era constituída por sete educadoras de infância. A equipa não docente é formada por sete auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma funcionária da limpeza e uma rececionista.

A instituição conta, ainda, com a colaboração de técnicos especializados: uma pediatra, uma psicóloga, um professor especializado em Música e uma professora especializada na área de Educação Física.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

- CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças onde ocorreu a PES em creche era composto por treze crianças, sete do sexo masculino e seis do sexo feminino com idades compreendidas entre os 21 e os 32 meses. Todas as crianças já frequentavam a creche no ano letivo anterior. O grupo de crianças não apresentava qualquer tipo de indício de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

Ao nível da autonomia, o grupo de crianças estava desenvolvido, procurando fazer coisas por si próprios (Post e Hohmann, 2011), todas as crianças já caminhavam sem qualquer dificuldade, corriam, subiam e desciam escadas, comiam e bebiam sozinhas. No momento da refeição algumas crianças necessitavam de apoio. Todas as crianças já tinham realizado o processo do desfralde, apenas na hora da sesta seis crianças ainda utilizavam fralda para dormir.

No que diz respeito à linguagem oral a maioria das crianças já conseguia fluir um diálogo, demonstrando um vocabulário cada vez mais abrangente, enquanto outras crianças estavam a começar a construção de pequenas frases. No entanto, todas as crianças revelaram uma boa linguagem compreensiva.

No que respeita a dimensão pedagógica das interações, todas as crianças interagiam com os adultos que faziam parte da instituição e já identificavam os colegas e até os seus pais e outros familiares no tempo de chegada e de saída.

Quanto às necessidades do grupo, como ainda se encontravam numa fase centrada para si própria, existiam vários conflitos e dificuldade na partilha de objetos. Ao nível da concentração o A. ainda não conseguia estar muito tempo envolvido numa tarefa, por exemplo, no momento do acolhimento e ao nível da comunicação verbal a D. raramente respondia verbalmente.

Relativamente aos interesses, as crianças demonstraram interesse, pela expressão plástica, gostavam de ouvir e explorar histórias e canções, adoravam o jogo livre, de brincar nos espaços exteriores e explorar os diversos objetos neles contidos, explorar os materiais nas áreas das construções e de brincar ao faz-de-conta na área da casinha.

As crianças e os adultos tinham uma ligação muito forte de carinho e afeto, frequentemente, as crianças envolviam-se em experiências-chave referentes ao estabelecimento de relações com outros adultos, de criar relações com os pares e desenvolver o jogo social (Post e Hohmann, 2011).

Apesar da mestrandia ter descrito anteriormente a caracterização do grupo de crianças da sala dos 2A, pois, inicialmente, foi sugerido para que se concentrasse apenas nas crianças deste grupo, a sala continha dois grupos de crianças de 2 anos (2 anos A / 2 anos B), um total de vinte e quatro crianças, acompanhadas por duas educadoras e duas auxiliares, pelo facto de as salas se juntarem a meio do ano letivo, com o objetivo de facilitar a transição das crianças das diferentes salas para a sala dos 3 anos (Projeto Pedagógico da sala, 2021/2022). Assim sendo, durante esta PES, a mestrandia contactou diariamente com um grupo de vinte e quatro crianças.

- CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS

De acordo com Zabalza (1998), o espaço deve ser estruturador de oportunidades, visto que condicionará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades. É importante referir que a sala de atividades é um espaço onde tanto as crianças como a equipa pedagógica passam uma grande parte do seu dia, devendo este ser “um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11) e que seja organizada tendo em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças, sendo assim, “um lugar para o grupo, mas também para cada um” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

Como mencionado no subcapítulo anterior existem duas salas para a faixa etária dos dois anos, a meio do ano letivo estas duas salas juntam-se assim como o grupo de crianças, e passam a funcionar como uma só, no próximo ano letivo integrarão uma mesma

sala de 3 anos. Desta forma, passarei a descrever a sala de atividades como uma só, pois foi assim que a observei durante a PES.

A sala de atividades dos 2 anos era retangular, provida de iluminação natural devido às várias janelas existentes, contribuindo, dessa forma, para o bem-estar das crianças, “ao mesmo tempo que precisam de luz para ver, também se sentem menos rabugentos e mais confortáveis em espaços iluminados por luz suave e natural” (Post & Hohmann, 2011, p. 108). Continha um pavimento revestido a linóleo, o mobiliário estava junto às paredes da sala permitindo uma maior circulação pelo espaço e mais segurança (Post & Hohmann, 2011), numa das paredes estava fixado o quadro das presenças (cf. apêndice A1.2 – imagem 1), noutra um quadro de aniversários (cf. apêndice A1.2 – imagem 2) e existiam ainda dois expositores onde eram colocados os materiais realizados pelas crianças. A sala possuía, ainda, duas bancas com água, cabides e móveis para os pertences das crianças, duas secretárias para as educadoras com sistema tecnológico, duas portas que continham cancelas e eram decoradas em épocas festivas e uma porta envidraçada que permitia o acesso direto ao espaço exterior - parque infantil da creche.

Este espaço da sala de atividades estava dividido em várias áreas, havendo visibilidade direta para todos os lugares da sala, essas áreas eram flexíveis, sendo: a área da biblioteca, a área dos jogos, a área das construções, a área da casinha, a área da plástica e a área dos transportes.

A área da biblioteca (cf. apêndice A1.2 – imagem 3) era composta por uma manta, várias almofadas e uma estante com vários livros adequados à faixa etária, comprados pela equipa educativa e por outros livros que as crianças trazem de casa. Esta área encontrava-se num local com acesso à luz direta, constituindo um bom espaço de leitura (Hohmann & Weikart, 2003).

Na área dos jogos (cf. apêndice A1.2 – imagem 4) as crianças podiam explorar jogos de encaixe, dominós, lotos, puzzles, jogos que favoreciam o raciocínio lógico-matemático. Com estes materiais as crianças desenvolveram a motricidade fina, estimularam a capacidade de atenção e observação, identificaram padrões e as cores, aprenderam a contar objetos. Esta área tinha também a possibilidade de utilizarem a mesa para explorarem os jogos de forma mais confortável.

A área das construções (cf. apêndice A1.2 – imagem 5) dispunha de enfiamentos, legos, carros, blocos e animais sendo materiais resistentes e estimulantes para as crianças.

As crianças ao brincarem com estes materiais estabeleciam a correspondência entre o número e a quantidade de objetos, identificavam os animais, contavam objetos, construíam e destruíam estruturas lidando com problemas espaciais e estruturais de equilíbrio. Esta área era uma das mais procuradas pelas crianças, principalmente, para brincarem com os legos aprendendo e repetindo esquemas motores mais complexos.

A área do faz-de-conta (cf. apêndice A1.2 – imagem 6) estava dividida em duas: a cozinha e o quarto e ambas continham objetos aproximados ao quotidiano das crianças. A cozinha possuía dois fogões, um forno, um armário com diversos utensílios de cozinha e uma mesa retangular com bancos. O quarto era composto por duas camas pequenas onde cabem as crianças, várias bonecas e roupas para as mesmas, duas mesas de cabeceira e alguns acessórios (pulseiras, lenços, relógios de pulso, telefones, sapatos, carrinho de compras, carrinho de bebé). As crianças aqui brincavam ao faz-de-conta onde desenvolviam a sua capacidade de imaginação e criatividade, eram promovidas competências como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia. Esta área é também uma das mais escolhidas pelas crianças para as suas brincadeiras, pois através da imitação representam diferentes papéis e pessoas que observam diariamente.

A área da plástica era composta por duas mesas redondas e cadeiras, o material a ser utilizado (como lápis, folhas, pincéis, esponjas, tintas, etc) estava guardado em dois armários. Aqui a criança desenvolvia a técnica do desenho, a pintura, a rasgagem e a colagem recorrendo a técnicas e materiais diversificados. Estas experiências contribuíram para desenvolver: a atenção/concentração, autonomia e responsabilidade; capacidade de utilizar de forma adequada os materiais; capacidade de terminar as tarefas que inicia; sentido estético e artístico (Projeto Pedagógico, 2021-2022, p. 17).

A área dos transportes (cf. apêndice A1.2 – imagem 7) foi uma área criada recentemente após o grupo de crianças ter abordado esta temática, esta era constituída por uma caixa grande que continha uma tampa para ser fechada quando não estava a ser utilizada, pedras e vários transportes. As crianças adoravam explorar as pedras de diversas maneiras. Além de terem contacto e poderem brincar ao faz-de-conta com os vários tipos de transportes existentes, as crianças conseguiam também explorar o material natural, neste caso, as pedras.

O parque infantil (cf. apêndice A1.2 – imagem 8) de acesso direto à sala de atividades era amplo, tinha o piso revestido a aglomerado de borracha reciclada, era delimitado a toda a volta por uma estrutura de acrílico e possuía vários equipamentos móveis (casinha, triciclos, bolas, escorregas, etc). Sempre que havia oportunidade de as crianças brincarem neste espaço as mesmas ficavam bastante alegres e agitadas, era um espaço propício de inúmeras possibilidades para as crianças desenvolverem a sua capacidade de imaginação e a motricidade.

A sala era também utilizada como um espaço para os momentos de descanso do grupo de crianças, antes do almoço era reorganizada de maneira a ter espaço suficiente para cada cama individual, para após o almoço as crianças puderem descansar e quando acordavam, antes do lanche, a sala voltava a ser reorganizada como se encontrava da parte da manhã. As janelas e as portas permitiam o obscurecimento da sala, possibilitando assim a sesta do grupo de crianças.

Esta sala era acolhedora, era organizada tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e estava em permanente construção e renovação, durante a realização das PES houve uma alteração em duas áreas para segurança das crianças. Tal como a organização do espaço é essencial, os objetos e materiais existentes também têm a sua importância, neste espaço existiam materiais diversificados.

- CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

A organização de rotinas geridas de forma tranquila e não apressada “apoia a construção de sentimentos de segurança continuidade e controlo pelas crianças”, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos (Araújo, 2018, p. 84). O tempo diário na sala dos 2 anos estava organizado da seguinte forma: enquanto esperavam a chegada de todas as crianças, as que já estavam na sala brincavam autonomamente, depois de todas as crianças estarem presentes reuniam no tapete para cantarem a canção dos bons dias e as crianças comerem o reforço da manhã (fruta), de seguida tinham o momento de higiene e cuidados corporais. Após este momento iniciavam-se as atividades propostas pelo adulto ou de atividade autónoma (Tardos, 2012), assim que terminavam existia um tempo de transição suave (Post & Hohmann, 2011) onde frequentemente cantavam músicas escolhidas pelas crianças e em pequenos grupos as crianças realizavam o momento de higiene e cuidados

corporais. De seguida, as crianças dirigiam-se para o refeitório, onde almoçavam e assim que terminavam a refeição existia um momento de tempo de escolha livre onde brincavam no espaço exterior junto ao refeitório. Assim que todas as crianças terminassem de comer voltavam a subir para a sala onde tinham novamente o momento de higiene e cuidados corporais e depois a hora do descanso. Depois da sesta, realizavam novamente os momentos de higiene e cuidados corporais e desciam para o refeitório para lanche. No momento do lanche, tal como acontecia no almoço, existia um momento de tempo de escolha livre onde brincavam no espaço exterior junto ao refeitório e assim que todas as crianças terminassem de comer voltavam a subir para a sala onde ficavam a brincar no tempo de escolha livre até ao momento da despedida (Post e Hohmann, 2011).

2.2. VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO COOPERANTE

O contexto educativo onde a mestranda realizou a PES em EPE é uma instituição particular de solidariedade social sem fins lucrativos que engloba as valências de creche e EPE. O edifício camarário além de possuir as duas valências referidas, tem também agregado um centro de dia.

A instituição dispõe de três salas para creche e três salas para a EPE, cada sala está equipada com uma casa de banho e todas têm acesso direto ao exterior com exceção da sala do berçário, sendo que as salas de EPE partilham esse espaço exterior (cf. apêndice A2.1 – imagem 1) amplo como recreio que dá também acesso ao refeitório, este local é revestido por um pavimento em paralelo, a nível de materiais pedagógicos apenas possui duas trotinetes e duas caixas de areia com alguns materiais para as crianças brincarem nas caixas.

Para além do espaço exterior mencionado no parágrafo anterior, a instituição dispõe de grandes espaços verdes, um parque infantil junto da “Árvore da Montanha” (cf. apêndice A2.1 – imagem 2 e 3), um anfiteatro grego e vários jardins com equipamentos de lazer. Estes espaços naturais pertencem a uma Câmara Municipal, sendo assim, um espaço público.

Ainda no que diz respeito ao espaço físico, no piso térreo revestido por um pavimento de tijoleira e soalho, além das salas de atividades está inserida a secretaria, um corredor provido de iluminação natural devido à claraboia que dá acesso a todas as salas, um espaço polivalente onde ocorrem as atividades de educação física, o refeitório e a cozinha que tem ligação para o piso inferior sendo este portador das máquinas, da lavanderia, de uma sala de arrumos que possui casa de banho. O piso térreo permite também o acesso ao auditório onde são realizadas as atividades extracurriculares de música, de inglês e da dança e contém um bar, uma casa de banho e uma sala de estar.

Conforme mencionado no Projeto Pedagógico (2022/2023), esta instituição baseia-se nos quatro pilares da educação descritos no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no séc. XXI da UNESCO: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Tendo como referência estes quatro pilares o contexto educativo tem como objetivos valores e crenças que permitam formar cidadãos informados e competentes; aptos a pensarem e a agirem de uma forma autónoma e livre; recetivos e abertos à inovação e à criatividade; apologistas e respeitadores de estilos de vida saudáveis; exigentes consigo próprios; autorreguladores e rigorosos nas atitudes e na ação; e que, ainda assim, se apresentem tolerantes, sensíveis e com a capacidade de intervir social e solidariamente na comunidade envolvente (Projeto Pedagógico, 2022/2023, pp. 30-32).

Os objetivos pedagógicos gerais da instituição fundamentam-se na Lei-Quadro da EPE (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro) focando na construção da identidade pessoal e social da criança, numa igualdade de oportunidades para todos, no desenvolvimento da criança a nível global e na criação de relações próximas com a família e com a comunidade.

Por consequente, a finalidade do Projeto Pedagógico intitulado “Cidadania: Ser criança – Construindo os valores na Infância – projeto de cariz pessoal, social e cultural” (Projeto Pedagógico, 2022/2023, p. 55) cruza-se com os objetivos da instituição cooperante.

De forma a proporcionar o projeto pedagógico no contexto e a fortalecer as relações com as famílias, a instituição criou o projeto “criar laços” que passa por momentos de partilha de atividades conjuntas entre a família e a escola e algumas estratégias, tais como: Tempo para Crescer que consta na realização de atividades feitas pelas crianças e a família em casa; Jornal de Parede, um espaço para a divulgação de

atividades realizadas; recurso digital WhatsApp para uma troca mais rápida de informações através de mensagens, fotografias e vídeos; festas De Natal e exposições temáticas (Projeto Pedagógico, 2022/2023).

Para além destas estratégias a instituição adotou ainda outras estratégias para a viabilização do projeto pedagógico, assim como, a Hora do Conto, o intercâmbio com utentes do centro de dia, o projeto BEC (Biblioteca em Casa) que consiste na troca de livros entre as crianças e cada uma levava um livro para explorar com a família e o intercâmbio entre salas temáticas (Projeto Pedagógico, 2022/2023).

A ação pedagógica da instituição orienta as suas decisões pedagógicas tendo por referência diversos modelos curriculares, nomeadamente, a proposta de HighScope, MEM, Reggio Emilia, Elinor Goldschmied e, ainda, utiliza como referencial as OCEPE (2016) e a MTP.

O contexto educativo estabeleceu protocolos de parcerias de forma a assegurar uma maior qualidade nos seus serviços. Parcerias com a Escola Superior de Educação (ESE) do Porto, no âmbito dos estágios profissionais; o Gabinete de acompanhamento e aconselhamento psicológico e pedagógico apoiando a transição das crianças da EPE para o primeiro ciclo do ensino básico; a AMARE, no âmbito da expressão musical; a Biblioteca Itinerante promovido pela Biblioteca Municipal DR. José Vieira de Carvalho; a Câmara Municipal da Maia para promover a saúde escolar através das atividades de educação física, a Junta de Freguesia no âmbito da realização de atividades e, também, com o Centro de Dia (Projeto Pedagógico, 2022/2023, pp. 27-29).

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA

- CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes (Silva et al., 2016, p. 5).

O estágio da mestranda desenvolveu-se na sala dos 4 anos, com um grupo composto por dezanove crianças, sendo dez do sexo masculino e nove do sexo feminino com idades compreendidas entre três e quatro anos. É um grupo que beneficia de redução

do número de crianças, uma vez que duas crianças estão diagnosticadas com perturbação do espectro de autismo.

Duas crianças frequentaram esta instituição pela primeira vez e completaram três anos este ano civil, apenas uma criança completou cinco anos. Uma das crianças do grupo era de nacionalidade Indiana, tendo como língua materna o inglês a mestrande apenas contactou com esta criança duas manhãs ainda numa fase de adaptação. Outra criança era de nacionalidade brasileira.

Durante este ano letivo uma criança foi diagnosticada com défice de atenção e várias crianças do grupo frequentavam a terapia da fala por terem dificuldades a nível da comunicação oral.

Tendo em conta a diversidade do grupo e as características de cada criança foi bastante importante desenvolver a PES baseada na diferenciação pedagógica, “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p. 10).

Relativamente aos interesses e necessidades do grupo, o mesmo apresentava interesses comuns como a pintura, a música, a audição de histórias, gosto pela culinária, a exploração das diferentes áreas da sala, interesse pelos trabalhos de mesa e pelo espaço exterior não só para brincarem autonomamente nele, mas também para o poderem explorar com o apoio do adulto. Eram crianças bastantes curiosas, interessadas e participativas, como é inato desta faixa etária, prontificando para realizar qualquer atividade, gostavam de ajudar o adulto e de participar nas suas tarefas, trabalhar em cooperação com os pares, as crianças demonstraram muita curiosidade pelo mundo que as rodeia, fazendo constantes perguntas.

Em relação às principais necessidades do grupo de crianças destacam-se a gestão dos conflitos, ainda necessitavam do apoio do adulto como mediador; a aquisição da capacidade de autorregulação, em relação à postura e tom de voz, ao saberem esperar pela sua vez e cumprirem as regras da sala; no desenvolvimento da linguagem oral e no que diz respeito à área das competências físicas e motoras, no desenvolvimento da motricidade fina, nomeadamente na pega do lápis e na utilização da cola.

Ao nível da autonomia, as crianças começaram cada vez mais a tornarem-se autónomas realizando diversas tarefas sozinhas, nas idas à casa de banho e nos momentos da refeição o grupo de crianças quase que já não necessitava de apoio.

De modo a atender aos interesses e necessidades do grupo, a educadora cooperante orientava a sua prática e a organização do ambiente educativo pelos objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição. Para além disso, sustentava a sua ação pelo modelo pedagógico MEM e pela perspetiva pedagógica HighScope, no que diz respeito à organização do espaço e da rotina diária. Com objetivo de explorar os interesses das crianças e promover a sua curiosidade, capacidade investigativa e autonomia, a educadora fomentava, ainda, a utilização da MTP.

A criação de um clima apoiante (Hohmann & Weikart, 2003) para envolver a família no contexto educacional é fundamental. Em geral, as famílias participavam ativamente na vida do grupo, através das estratégias propostas no projeto pedagógico da instituição e dos pedidos que a d'ade realizou para fomentar a relação escola-família, como a participação no Trabalho de Projeto, o momento de partilha sobre o que as crianças fizeram no fim-de-semana, o envio da receita de culinária que cada criança elaborou e levou para casa para confeccionar com a família, a partilha sobre as diversas atividades realizadas na sala.

- CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS

O ambiente educativo é um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças (Silva et al., 2016). A sala de atividades era um espaço amplo, continha janelas de grande dimensão envidraçadas o que permitia a presença de luz direta, junto da porta estavam pendurados cabides devidamente identificados com desenhos realizados pelas crianças para estas poderem colocar os seus pertences (cf. apêndice A2.1 – imagem 1), numa das paredes estava afixado o quadro de presenças (cf. apêndice A2.2 – imagem 2) e alguns registos das crianças (cf. apêndice A2.1 – imagem 3), noutra os aniversários das crianças com uma casa para cada mês e na outra parede um quadro de cortiça com produções das crianças. A formanda, juntamente com o par de formação, elaborou um quadro do tempo e o quadro de responsabilidades com o

grupo de crianças dado o interesse do mesmo por realizarem várias tarefas diárias, foi também afixado na parede junto do quadro das presenças.

Conforme descrito na proposta de HighScope as áreas de interesse proporcionam uma estrutura para o espaço físico, estas são organizadas de forma a assegurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços, sendo flexíveis para se acomodar em aspetos práticos e aos interesses móveis e estáveis das crianças (Hohmann & Weikart, 2003).

Este espaço estava dividido em áreas de interesse compostas por diversos materiais alusivos a cada área permitindo o brincar lúdico: área da biblioteca (cf. apêndice A2.1 – imagem 4) – equipada com uma manta, uma estante com alguns livros para as crianças explorarem, um móvel de arrumações e um computador para fazerem pesquisas e ouvirem músicas; área dos jogos (cf. apêndice A2.1 – imagem 5) – composta por um tapete onde se realizava também o acolhimento, um móvel que continha vários puzzles e jogos de encaixe que estavam ao alcance das crianças onde estas poderiam realizá-los quer no tapete, quer nas mesas (esta área permitia que as crianças desenvolvessem o raciocínio lógico-matemático, a motricidade fina e estimulassem a capacidade de atenção); área das construções e garagem (cf. apêndice A2.1 – imagem 6) – dispunha de um tapete com desenho de pista, dois móveis com diversas caixas de arrumação que continha legos de vários tamanhos (permitindo à criança realizar encaixes e desencaixes, empilhamentos, desenvolver a motricidade fina, realizar contagens, classificação e seriação), peças em madeira para a construção de uma pista de comboio, animais de plástico e madeira e vários tipos de veículos; área do faz-de-conta (cf. apêndice A2.1 – imagem 7) – representava o quarto e a cozinha, sendo composta por uma mesinha de cabeceira, uma cómoda com roupas, um estendal, uma mesa e cadeiras, o fogão e um forno, um móvel com vários pratos e utensílios de cozinha, uma bacia com frutas de plástico, várias bonecas e uma secretária com um quadro para as crianças poderem desenhar e escrever (esta área permitia brincar ao faz-de-conta desenvolvendo as capacidades de imaginação e criatividade, a capacidade de iniciativa e autonomia, onde muitas vezes as crianças imitavam ações que observavam no seu quotidiano), por fim, área da expressão plástica (cf. apêndice A2.1 – imagem 8), uma das áreas mais escolhida pelas crianças, equipada por duas mesas, um cavalete que não é utilizado pelas crianças, um móvel que contém materiais como papeis, canetas, lápis e plasticina à disposição das crianças e outro móvel

onde estão guardados outro tipos de materiais como lãs, rolos de papel, tintas etc que não estão imediatamente à disposição das crianças, são utilizados em diversas atividades. É de salientar que cada área estava devidamente identificada e quando as crianças escolhiam a área que pretendiam brincar colocavam lá a sua fotografia.

- CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

Para além da organização do espaço é também fundamental a organização do tempo, “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas...” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224), por isso mesmo, a rotina diária flexível da sala estava organizada da seguinte forma: iniciava-se no polivalente com todas as crianças, quando a educadora chegava à instituição encaminhava as crianças para a sala de atividades, onde estas tinham um momento de brincadeira livre (Hohmann & Weikart, 2003), depois de arrumarem a sala sucedia-se o acolhimento (Niza, 2013), momento em grande grupo onde era cantada a canção dos Bons Dias, realizado um diálogo sobre novidades que as crianças quisessem partilhar, identificavam o dia da semana e verificavam o quadro das presenças se já estavam todas as fotografias colocadas procedendo à contagem das mesmas, distribuição das tarefas e conversa sobre o que se iria realizar no momento seguinte. Seguidamente ocorria um momento de atividades e projetos (Niza, 2013), e, simultaneamente, momento de brincadeira livre quando as atividades eram realizadas em pequenos grupos, sempre que possível no final da manhã as crianças tinham o tempo de recreio (Hohmann & Weikart, 2003) no espaço exterior. Antes da hora de almoço o grupo de crianças realizava o momento de higiene e cuidados corporais e após o almoço também. Após o almoço e realizada a higiene oral o grupo de crianças tinha um *momento de descanso* (Hohmann & Weikart, 2003), neste tempo as crianças ficavam com a auxiliar de ação educativa. Na parte da tarde iniciavam-se novas atividades e projetos ou as crianças terminavam as atividades da manhã e brincavam livremente pelas áreas, posteriormente lanchavam no refeitório e ficavam a brincar livremente pela sala até ao momento de ida embora, ao cuidado da auxiliar de ação educativa.

Na segunda-feira após o almoço as crianças participavam na atividade extracurricular de expressão musical, as crianças que não participavam ficavam nas outras

salas de EPE, na quarta-feira de manhã todo grupo frequentava a atividade de educação física, quinta-feira e sexta-feira após o lanche algumas crianças frequentavam as atividades extracurriculares inglês e dança respetivamente.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo da realização das PES a mestranda baseou-se em alguns processos característicos da metodologia de IA de forma a melhorar a sua ação pedagógica, utilizando vários instrumentos.

Elliott define IA como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Assim sendo, esta metodologia de IA proporciona ao educador um desenvolvimento de competências na sua prática reflexiva na, para e sobre a ação (Schön, 2000).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), “a investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e de fenómenos em estudo” (p. 82), sendo que para a mestranda realizar a sua PES baseada numa metodologia IA teve de utilizar os seguintes critérios: observar, planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar e dialogar.

A observação foi fundamental para a recolha de informações que permitiram à mestranda compreender o contexto educativo, planificar e refletir. De acordo com Estrela (1994), foi realizada uma observação contínua – ao longo de toda a PES, participante – a mestranda estava envolvida no contexto, participando na vida do grupo, sistemática e naturalista.

Sendo uma observação efetuada pelos diversos modos mencionados anteriormente foi fulcral a utilização do diário de bordo como instrumento de registo, o diário é um instrumento de carácter pessoal de trabalho que permitiu analisar, avaliar, construir e reconstruir as perspetivas da estagiária e do seu desenvolvimento profissional (Máximo-Esteves, 2008). A mestranda anotou diariamente as notas de campo, analisou os incidentes críticos, construiu o seu pensamento e ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

Por sua vez, os registos fotográficos também foram um recurso utilizado com frequência durante a PES, visto que incorporam elementos essenciais para intervir e melhorar a qualidade da ação pedagógica, como refere (Sontag, 2012) a fotografia tem como subjacente um contexto temporal que é considerado nas suas várias possibilidades, como estando ligado à contingência do presente do momento fotografado, da sua rápida transformação em passado e da sua projeção no futuro após a sua realização. Tanto os registos fotográficos como os vídeos possibilitaram realizar uma documentação pedagógica, através da análise interpretativa de incidentes críticos e recorrendo à escala de desenvolvimento e bem-estar de Laevers, Debruycckere, Silkens e Snoeck (2005).

O processo da planificação é o resultado do processo da observação. A observação sistemática é crucial para o profissional conhecer o grupo de crianças, sendo que, através da observação deteta-se não só as necessidades do grupo, mas também as necessidades de cada criança. “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização.” (Silva et al., 2016, p. 15). Assim sendo, este processo de planificação vai mais além do que definir os objetivos e as estratégias a serem utilizadas, implica uma reflexão constante sobre a prática implementada que influenciará o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança. Com base nas necessidades e interesses do grupo de crianças, e reconhecendo semanalmente a evolução das suas aprendizagens foram elaboradas e realizadas planificações semanais, tendo em conta que uma planificação tem de ser flexível, as mesmas foram ajustadas no momento da ação aquando necessário.

Como refere o perfil de desempenho do educador de infância “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” (DL nº 241/2001, p. 3). O educador deve ainda, dar oportunidade à criança de fazer parte da construção do seu próprio currículo, sendo esta um sujeito com agência, competência e com direitos no seu processo de aprendizagem.

No que respeita a ação, esta foi desenvolvida tendo em conta as características individuais de cada criança desenvolvendo, assim, uma diferenciação pedagógica

adaptando as propostas, respeitando o ritmo de cada criança, proporcionando uma variedade de materiais e atividades.

Durante toda a PES a mestranda refletiu sobre, durante e após a ação (Alarcão, 1996). A reflexão realizada ao longo da PES não foi praticada apenas de forma individual, mas também com o par pedagógico, a educadora cooperante, as colegas estagiárias, a coordenadora e outros elementos do contexto educativo, nos seminários realizados em grande grupo na ESE através de conversas informais e em reuniões que permitiram refletir sobre vários aspetos e compreender melhor o contexto e o grupo de crianças.

Conforme explicita Ribeiro (2020), a “investigação sobre a ação potência a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma praxis crítica permite, porque é informada e comprometida com uma ação social transformadora” (p. 36). As narrativas reflexivas individuais permitiram refletir sobre a ação, assim como, as conversas com a diáde e a educadora cooperante e as reuniões de supervisão, este processo gerou uma reflexão crítica sobre a ação pedagógica, criando um clima de aprendizagem e crescimento.

Em jeito de conclusão deste tópico, torna-se relevante abordar os aspetos cuidados éticos ao realizar investigação sobre as práticas. Segundo Moita (2012), ética está relacionada com as decisões pessoais que o investigador toma para agir e a forma como orienta a investigação para uma finalidade. A autora refere ainda que a ética é um processo de construção pessoal e essa construção é feita através da interação com os outros, “quando a relação é de sinal positivo, o processo é humanizante. Onde existe respeito e reconhecimento mútuo há reciprocidade na valorização de cada um” (Moita, 2012, p. 9).

Ética para Meirieu (1999) é ao mesmo tempo a “expressão de um desejo individual irreduzível e a citação da objetividade da lei, como interdito fundador de atentar contra a integridade do Outro” (Moita, 2012, p. 10). Quando a investigação envolve, principalmente, crianças, o investigador terá de assegurar o princípio da responsabilidade e ética e a garantia de salvaguarda dos direitos, interesses e sensibilidades das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

Durante o percurso de formação a PES possibilitou à mestranda a construção de saber profissional docente tanto na valência de creche, como na valência de EPE. Nesse seguimento, a mestranda mobilizou conhecimentos científicos e pedagógicos que lhe permitiram orientar uma ação educativa integrada e com sentido, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Araújo, 2022). Os domínios da observação, planificação, avaliação e reflexão, assim como, o trabalho colaborativo com a equipa educativa contribuíram para uma ação pedagógica consistente.

Posto isto, o último capítulo deste documento visa a descrição e análise de ações desenvolvidas na PES, de forma analítica e reflexiva, previamente selecionadas, que assumiram maior impacto e significatividade no percurso formativo da mestranda e proporcionaram experiências de aprendizagem e bem-estar às crianças.

Serão apresentados dois subcapítulos, correspondentes à valência de creche e à valência de EPE, no qual a prática pedagógica será articulada com a componente teórica e legal, mencionada no capítulo I, interligando com os contextos educativos e a metodologia de IA abordados no capítulo II, incluindo as crenças e valores da mestranda.

3.1 AÇÃO PEDAGÓGICA NA VALÊNCIA DE CRECHE

No que concerne à valência de creche, a intervenção da mestranda caracterizou-se por um conjunto de inúmeras aprendizagens, uma vez que a PES em creche lhe permitiu o primeiro contacto com crianças desta faixa-etária.

A articulação entre a teoria e a prática possibilitou compreender a importância das experiências proporcionadas neste contexto, tanto no desenvolvimento como na aprendizagem das crianças desta faixa etária. Assim, a mestranda selecionou uma experiência de carácter obrigatório relativa ao jogo heurístico, uma proposta de Elinor Goldschmied (2006) e uma intervenção relacionada com as interações, nomeadamente a gestão de conflitos, um processo natural que surge nas diversas interações das crianças.

3.1.1. BRINCAR HEURÍSTICO

Durante a PES em creche, através da observação atenta e constante, foi possível identificar um grande interesse por parte do grupo de crianças da sala de 2 anos pela exploração sensorial de objetos naturais. Assim, a mestrande, em cooperação com o par pedagógico e a equipa educativa, promoveu diversas explorações sensoriomotoras, por exemplo, nos momentos de refeição, onde as crianças exploravam os alimentos com bastante prazer através dos cinco sentidos e nos momentos de jogo livre, que para além de ser estimulada a exploração sensorial eram também criadas relações sociais (Post & Hohmann, 2011). Podemos conferir que as crianças desta faixa-etária revelam bastante curiosidade em explorar o mundo que as rodeia de forma peculiar e “dadas as oportunidades e interações adequadas (...) agem com crescente autonomia e independência” (Post & Hohmann, 2011, p. 28), como já supramencionado no subcapítulo 1.4.1..

Posto isto, considerando o domínio da exploração sensorial, neste subcapítulo, será descrita e analisada a abordagem do jogo heurístico, proposta de Elinor Goldschmied (2006), visto que foi uma das atividades mais significativas quer para o grupo de crianças, quer para a formação profissional da mestrande, uma vez que possibilitou reconstruir a imagem de criança no que diz respeito à sua autonomia.

Esta atividade de cariz experiencial, “parte da curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço quando os manipulam” (Araújo, 2018, p. 154). Assim sendo, o jogo heurístico tem características de uma pedagogia participativa propiciando liberdade à criança, com a finalidade de esta realizar aprendizagens significativas por meio da descoberta, pois neste segundo ano de vida a criança começa a sentir um maior entusiasmo em explorar e descobrir as potencialidades dos materiais, e dessa forma, desenvolve maior mobilidade e competências ao nível da coordenação óculo-manual e de preensão.

Antes de ser planificada a ação, foi necessário a realização de uma pesquisa intensiva dos saberes teóricos aliada a momentos de reflexão de carácter individual e colaborativo, de forma a compreender os fatores necessários para que esta abordagem fosse promotora de aprendizagens significativas para o grupo de crianças. Assim, foi

necessário perceber qual o papel do educador neste tipo de ação, como se deverá organizar o ambiente e os materiais.

No que diz respeito ao papel do educador, este deve ser organizador e facilitador, não devendo estimular nem direcionar as ações da criança (Goldschmied & Jackson, 2006). Assim, a mestrande deu início ao planejamento da atividade ao identificar o espaço mais adequado para a realização da mesma, ao selecionar os materiais a serem utilizados e a preparar a organização do grupo.

Quanto ao ambiente educativo, é fundamental que o espaço em que decorre a experiência sensorial “seja amplo, claramente delimitado, tranquilo e confortável” (Araújo, 2018, p. 154), assim, a mestrande optou por utilizar o espaço exterior (cf. apêndice B1.1 – imagem 1), de acesso direto à sala retirando da vista das crianças todos os brinquedos que o mesmo contém para que esse não fosse o foco do grupo. Desta forma, organizou-se um espaço mais calmo, onde não houvesse interrupções, visto que “o brincar heurístico pode ter um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade e da concentração” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 152), e direcionado para os pontos de interesse de tudo o que envolve o momento de exploração, onde as crianças puderam usufruir do espaço na sua totalidade. Tal como é recomendado pelas autoras, foi utilizado um tapete de forma a diminuir os ruídos, uma vez que o silêncio detém uma grande influência na atividade.

Os materiais utilizados foram escolhidos tendo em conta vários critérios sendo eles: quantidade, variedade, tamanho, cor, peso e textura (Goldschmied & Jackson, 2006). Como propõem Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) foram utilizados objetos de uso quotidiano (caixas de ovos, colheres, molas de madeira, rolos de papel higiénico, escovas de engraxar, espátulas de madeira, recipientes de vários tamanhos, formas de queques em metal, caixas de cartão e de madeira de vários tamanhos), materiais naturais (pinhas, folhas, paus, conchas, búzios, pedras) e outros objetos (paus de várias cores, pompons coloridos, algodão, fios de tecidos diferentes)(cf. apêndice B1.1 – imagem 2). Para além de uma variedade na escolha dos objetos, foi também tido em atenção a quantidade dos materiais mencionados, evidenciando a importância para uma “maior variedade possível de tamanhos, pesos, cores e texturas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 159).

Conforme mencionado, a organização do grupo foi também um fator que contribuiu positivamente para a realização da atividade, o par de formação optou por realizar cinco grupos, tendo em conta o número de crianças que pertenciam ao grupo. Esta divisão em pequenos grupos permitiu uma maior exploração às crianças visto que tinham à disposição maior número de materiais livre e um espaço mais amplo (Goldschmied & Jackson, 2006).

No que se refere à gestão do tempo, a duração do momento de exploração, tal como é referido “uma hora é o período ideal, permitindo que os brinquedos sejam disponibilizados e depois retirados” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 154). Tendo em consideração a dimensão do número de crianças, a díade pedagógica optou por estabelecer apenas quinze a vinte minutos de exploração para cada grupo, contudo, num futuro grupo, com 18 crianças (Portaria nº 262/2011, art.7) a mestrandia idealiza realizar sessões de 40 minutos a 1 hora.

No que concerne à descrição e análise da exploração autónoma realizada pelas crianças, serão apresentadas notas de campo da educadora estagiária que refletem alguns incidentes críticos considerados relevantes pela autora.

Ao longo do momento do jogo heurístico foi notório o envolvimento das crianças com diversas experiências-chave. Várias crianças assim que chegaram ao espaço exclamaram palavras de admiração sobre o que estavam a observar: o Al. exclamou – “UAU”, o D. quando olhou para o tapete com os materiais exclamou: “I, tanta coisa!”, o F.Q. logo que viu o material gritou: “Tem aqui tanta coisa”, no momento em que o P., a L. e a M.C. chegaram perto dos materiais começaram a pular e a sorrir. Durante toda a experiência foi notável o quanto aquele momento estava a ser prazeroso para as crianças, observando a forma como escolhiam os objetos e a sua concentração na exploração dos mesmos. Estes momentos de prazer foram identificados, por exemplo, ao observar a ALI. a sorrir ao longo de todo o tempo de exploração, demonstrando uma grande satisfação e ao observar a M.A. a exclamar “Oh, pedrinhas”; “Ah, molas!”, enquanto explorava os diferentes objetos, demonstrando um grande interesse pelos mesmos. Perante esta descrição é possível compreender que as crianças desde o início ficaram bastante entusiasmadas com esta atividade de exploração e conseguiram “expressar emoções”, através de palavras e expressões faciais (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Todas as crianças desenvolveram competências ao nível do “sentido de si próprio” na medida em que mostraram bastante iniciativa e autonomia na seleção dos objetos, a maioria das crianças começaram por “explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz”, pegando nos diversos materiais presentes e , dessa forma, “descobrimo a permanência do objeto” (Post & Hohmann, 2011, p. 39). Algumas crianças (A., C., J., M.R.), num momento inicial, ficaram apenas a observar o espaço e os seus pares, uma dimensão também importante para o seu desenvolvimento, necessitando de mais tempo para se ambientarem. O D. e a M.A. fizeram escolhas e organizaram as suas ações no sentido de “resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar” (Post & Hohmann, 2011, p. 39), por exemplo, o D. pegou num recipiente que continha conchas e pedras e tentou várias vezes fechar o recipiente com a tampa, mas quando pegava o mesmo abria, rodou várias vezes e mesmo assim não fechava, num dado momento percebeu que a tampa não fechava, então o D. pegou noutra recipiente e fechou com a respetiva tampa; a M.A. enquanto brincava com os paus coloridos levantou um pau do cesto usando outro pau e com grande satisfação disse: “Consegui (sorrindo)”.

No domínio das “relações sociais” as crianças “criaram relações com os pares” em diversos momentos, por exemplo, quando a ALI. pediu aos amigos para se juntarem a ela para brincarem com as conchas (cf. apêndice B1.1 – imagem 3). Outro exemplo, foi ao observar o A. e o D. a partilhar alguns recipientes e a brincarem juntos num espaço ao lado do tapete. Para além disso, a MA. e o JA. brincaram a maior parte do tempo em par, as crianças deste grupo também partilharam várias vezes as brincadeiras (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Durante a observação foi possível identificar crianças a envolverem-se na experiência-chave “imitar e brincar ao “faz de conta”” (Post & Hohmann, 2011, p. 39), como nos exemplos que se seguem: o F.Q. encheu e esvaziou várias formas de alumínio com conchas e pedras e dizia e encenava que estava a comer (cf. apêndice B1.1 – imagem 4), durante um momento de brincadeira em pares, a M.A. pegou em vários objetos cor-de-rosa e pronunciou a cor em inglês, o J.A. imitando a amiga, também pegava em diferentes objetos, mas de várias cores e dizia “pink” mesmo não percebendo que a M.A se referia à cor em inglês, e durante a exploração o F.M. quando estava a manusear os paus coloridos disse “estes paus são para escrever” e fez de conta que estava a escrever.

As noções matemáticas também estiveram patentes nas ações das crianças durante o jogo heurístico com objetos, sendo que as transferências foi algo inerente às brincadeiras da maior parte das crianças, por exemplo: o Al. e o F.M. transportaram vários objetos utilizando recipientes e colheres, o D., juntamente com a C. e o A. fizeram várias vezes transferências com recipientes e colheres que continham pedras e conchas de um recipiente mais pequeno para um recipiente mais largo) (cf. apêndice B1.1 – imagem 5), o A. alinhou os vários recipientes por tamanho) (cf. apêndice B1.1 – imagem 6), estas ações remetem para as seguintes experiências-chave: “explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes”, “explorar e reparar na localização dos objetos” e “encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Num outro momento, o F.M enfiou uma bola de algodão num pau colorido, onde reagiu surpreendido dizendo “Dá, dá”, repetindo essa ação várias vezes com outros paus e algodões. Nesta situação, esta criança desenvolveu competências no que diz respeito à experiência-chave do tempo “repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Através da observação atenta e constante, foi ainda possível constatar a existência de momentos referentes a ações do quotidiano, como quando o F.M encenou que estava a comer, ou quando a M. abriu uma caixa de ovos e disse, bastante admirada: “Não tem ovos aqui”.

Realçando, ainda, uma situação da H., quando esta começou a explorar as escovas de engraxar, aproximou-se da mestranda passando-lhe uma escova para a mão sem comunicar verbalmente, nesse momento a estagiária tornou-se companheira de jogo da criança e, tal como se pretende com o papel do adulto nesta atividade, sem interferir nas suas intenções e ações, começou a imitar os gestos da criança com a escova: limpando as janelas, batendo com a escova na mão, passando a mão nas cerdas da escova. Perante esta situação, a criança envolveu-se com a experiência-chave “comunicar não-verbalmente” e “estabelecer relações com outros adultos” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Durante a observação foram perceptíveis os níveis de envolvimento e bem-estar das crianças (Laevers et. al, 2005). No que diz respeito aos indicadores de envolvimento das crianças, a mestranda observou o grupo bastante concentrado nas suas explorações, ainda que algumas crianças, num momento inicial, ficaram apenas a observar, estas não desviaram a sua atenção do material exposto, ficando absorvidos pela experiência; foi

notório o uso da criatividade e capacidade mental , onde as crianças brincaram ao faz de conta com diversos objetos ali presentes dando-lhes um significado próprio, o entusiasmo na manipulação dos materiais observado através das expressões corporais e faciais; foi perceptível a atenção e precisão que cada criança mostrava ao observar e manipular os objetos; é, ainda, relevante, mencionar o prazer que as crianças tinham ao conseguirem ultrapassar os obstáculos com que se deparavam e a brincadeira realizada em pares, sem qualquer tipo de conflito (Laevers et. al, 2005).

Relativamente aos indicadores de bem-estar das crianças, foi perceptível durante a ação grande satisfação, através de expressões verbais já mencionadas e de expressões faciais, como sorrisos; observou-se o conforto e a alegria de cada criança; segurança em si próprios ao manipularem os objetos sem qualquer tipo de indicação; foi possível sentir um ambiente calmo e relaxado, mas ao mesmo tempo um momento de grande vitalidade, existindo, assim, um equilíbrio; o grupo demonstrou flexibilidade, visto que, era uma exploração sensorial nova, desfrutando prazerosamente desta abordagem. Posto isto, a mestrandia considera que tanto o nível de envolvimento como o nível de bem-estar das crianças encontravam-se no grau muito elevado.

A única criança que não demonstrou interesse, nem vontade em participar na atividade foi D., uma criança portadora de NAS. Em vários momentos a educadora-estagiária tentou captar a atenção desta criança para a exploração dos materiais, mas sem efeito, demonstrando sinais de desconforto: gritando, evidenciando tensão corporal: agitando os braços, não evidenciando reações ao ambiente, evitando o contacto (Laevers et. al, 2005). Tendo em consideração que a voz e os interesses da criança devem ser sempre escutados “o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Silva et al., 2016, p. 33), a mestrandia respeitou o tempo e a vontade da criança levando-a novamente para a sala de atividades onde esta se sentia mais confortável. Destaca-se, ainda, o J.A que demonstrou um grande interesse pelos paus de cor batendo palmas, saltando e dando gargalhadas, segundo a escala de Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck (2005) esta criança apresentou o nível 5 (muito elevado) tanto no bem-estar: existindo sinais claros de conforto - sentindo-se feliz e bem-disposto, sorrindo, dando gargalhadas e pulos de forma espontânea, demonstrando um sentido expressivo nas suas ações, brincando com os sons e cantando, e reagindo energicamente; como no envolvimento: evidenciou absorção plena pela atividade, mostrando-se completamente motivado e concentrado,

observou minuciosamente os detalhes, usou constantemente todas as suas capacidades e possibilidades, verificou-se uma atividade mental forte – pela sua imaginação e capacidade mental que foram utilizadas na sua máxima possibilidade(Laevers et. al, 2005).



Figura 1 - Envolvimento e bem-estar



Figura 2 - Exploração de objetos

Posto isto, a formanda concluiu que esta proposta de atividade enriquece bastante o desenvolvimento das crianças uma vez que possibilita uma multiplicidade de experiências, sendo a criança encarada como o “sujeito e agente do processo educativo” possuindo a capacidade “para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9).

Apesar de considerar que esta proposta tenha sido um sucesso a nível do envolvimento e bem-estar do grupo, após refletir na e pós a ação (Schön, 2000), a mestranda considera que o que poderia ter sido melhorado foi a inexistência de sacas, um dos materiais também referido a ser utilizado nesta atividade, que influenciou no momento de arrumação apesar de ter sido pedida ajuda às crianças para colocarem os objetos novamente no sítio conforme os encontraram, não foi dado o tempo suficiente (15 minutos), como indica Goldschmied (2006). Quando o último grupo explorou os materiais já não foi pedido esse auxílio às crianças e sendo também um dos momentos realçados pelas autoras como uma “atividade tão prazerosa quanto o brincar em si” (Goldschmied &

Jackson, 2006, p. 155), de forma involuntária esse momento não foi propiciado, o que será levado em conta numa próxima implementação deste jogo heurístico com objetos.

Relativamente às aprendizagens a nível da formação da educadora-estagiária, tal como mencionado anteriormente, esta abordagem contribuiu para uma visão mais alargada no que diz respeito à imagem de criança. No decorrer desta atividade e após, em momento de reflexão, a mestranda conseguiu perceber que não é necessário orientar ou influenciar as crianças durante as suas ações, pois estas são capazes de o fazer autonomamente. Esta postura e observação atenta, reforçou a visão da formanda de o quanto é importante colocar a criança no centro da ação pedagógica. Durante a exploração sensorial foi possível observar as várias interações entre as crianças com a ausência de qualquer tipo de conflito. Foi ainda possível observar a capacidade de concentração, criatividade e espontaneidade do grupo, as associações e desenvolvimento de diversas noções com que as crianças se familiarizaram. Estas observações permitiram à mestranda compreender que é fundamental que o adulto crie ambientes propícios à exploração autónoma, capazes de gerar aprendizagens significativas nas crianças, promovendo a sua autonomia e tomada de decisões no seu processo de aprendizagem. Desta forma, a mestranda consegue possibilitar a exploração autónoma do grupo de crianças, sem interferir nas suas ações.

Destarte, o uso da escala de empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009) ajudou a mestranda a se autoavaliar no que se refere à sensibilidade para com o grupo de crianças, à estimulação das ações das crianças e à autonomia que possibilitou às mesmas. Assim, a educadora-estagiária considera que teve uma alta sensibilidade, respeitando e valorizando as crianças, mantendo uma postura de empatia com as suas necessidades, como por exemplo, no caso do D. que não se sentiu confortável nesta exploração sensorial e foi para a sala de atividades onde se sentia bem. A nível da estimulação foi baixa, pois tendo esta abordagem como finalidade possibilitar maior autonomia à criança, logo a estimulação por parte do adulto diminui. Portanto, a mestranda considera que proporcionou uma maior autonomia ao grupo de crianças, oferecendo a total liberdade para cada criança tomar as suas decisões, realizar as suas ações e exprimir as suas ideias e emoções (Bertram & Pascal, 2009).

Por fim, a formanda refletiu que esta abordagem será imprescindível na sua vida profissional, com certeza irá realizá-la diversas vezes, pois pretende realizar práticas de qualidade e sem dúvida que esta ação se enquadra.

3.1.2. CONFLITOS ENTRE PARES

As interações sociais das crianças começam logo que descobrem a presença dos outros no seu mundo.

(Araújo, 2018 p. 82)

Nos contextos educativos existem diversas interações sociais diariamente, sendo natural a existência de conflitos onde a criança começa a desenvolver capacidades para aprender a gerir as suas emoções, a regular o seu comportamento e o sentido de empatia pelos sentimentos dos outros.

Ao longo da PES, através do processo de observação, foi possível compreender que uma das necessidades do grupo passava pela dificuldade em gerir os conflitos sociais. Estes conflitos ocorriam em diversos momentos no dia-a-dia, frequentemente, nos tempos de escolha livre, tanto na sala de atividades como no espaço exterior. Os conflitos, geralmente, iniciavam-se com a partilha de objetos, por exemplo, quando uma criança retirava um brinquedo ao par, sem pedir autorização, gerando choro ou pedidos de ajuda ao adulto.

Sabendo que o educador deverá estimular as crianças a desenvolverem capacidades de gestão e resolução de conflitos e a “tornarem-se mais conscientes do impacto das suas ações sobre os outros” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 90), a mestranda ao deparar-se com os conflitos entre pares baseava-se nas estratégias de HighScope, mediando a situação pelos seis passos mencionados no capítulo I e tendo sempre em consideração que esta abordagem “é uma estratégia a longo prazo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 89). Todavia nesta faixa-etária, por vezes as crianças ainda não conseguem expressar o que sentem, e como tal, é fundamental a intervenção do educador de forma a ajudar a encontrar a solução juntamente com as crianças de modo positivo, como no exemplo que se segue, das notas de campo da educadora-estagiária.

Neste momento da rotina ocorreu o seguinte conflito. O J.A. dirigiu-se a mim, para o ajudar:

J.A a chorar: - O Al. tem o comboio amarelo que estava a brincar.

Baixei-me ao nível da criança, dando-lhe afeto, expliquei-lhe que poderíamos ir conversar com o Al. para resolver a situação. Aproximamo-nos da outra criança que estava a brincar com os comboios e esta parou a observar a nossa presença, como o J.A não conseguia comunicar o que pretendia, calmamente questionei o Al.:

Mestranda: Al. tens três comboios, podes partilhar com o amigo para brincarem juntos?

O Al. acenou com a cabeça que sim e pegou no comboio amarelo e entregou ao amigo.

(notas de campo, 26 de abril 2022)

Considerando a nota de campo apresentada, a mestranda perante esta situação percebeu que as crianças ainda tinham poucas competências para resolverem o problema sozinhas, então a melhor estratégia foi utilizar um tom de voz calmo e ajudar as crianças a aprender habilidades de negociação e abordagens de resolução de problemas, neste caso, a partilha de objetos.

Com a finalidade de promover a autorregulação e as capacidades emocionais das crianças, facilitando a prevenção e resolução dos conflitos que possam surgir, a mestranda, em conjunto com o par de formação, decidiu realizar uma dramatização da história “O Monstro das Cores” de Anna Llenas utilizando como recurso fantoches e um fantocheiro previamente construídos consoante as ilustrações da história (cf. apêndice B1.2 – imagem 1 e 2).

Esta atividade decorreu em grande grupo, sendo que ao longo da narração as crianças participaram ativamente, identificando as cores de cada monstro, representando através de expressões faciais, nomeando as emoções correspondentes a cada monstro e, ainda, interagiram com as personagens (cf. apêndice B1.2 – imagem 3). Algumas crianças já conheciam a história conseguindo, assim, antecipar qual o momento que se seguia ao observarem a cor do monstro.

No final da dramatização existiu um diálogo sobre a história de modo a perceber se as crianças tinham compreendido as diversas emoções e nomearam-se exemplos de vários tipos de situações do quotidiano da criança, onde essas emoções eram expressas, seguindo-se uma exploração livre dos fantoches (cf. apêndice B1.2 – imagem 4, 5 e 6). Os fantoches tornaram-se um material da sala, ficando colocados na área da biblioteca para as crianças terem oportunidades de brincarem com os mesmos e, várias vezes, recorreram a estes quando necessitavam de identificar e explicar uma emoção e os outros a tinham de escutar para perceber o que se passava, como no exemplo que se segue, das notas de campo da educadora-estagiária.

Hoje, num momento de escolha livre, o F.Q. e o P. envolveram-se num conflito por ambos quererem brincar com o mesmo triciclo.

O P. estava sentado no triciclo a dar voltas pelo espaço e o F.Q pediu várias vezes para andar naquele triciclo, a qual o P. respondia ou para esperar ou que não. Após vários pedidos por parte do F.Q. e sem cedência por parte do amigo, este expressava uma emoção de tristeza. Num certo momento o F.Q. disse ao P:

-Espera aí! Já te vou explicar.

Foi a correr à área da biblioteca, trouxe o fantoche azul na sua mão e parou em frente ao P, questionando:

F.Q.- P. estás a ver o monstro azul?

P. – Sim, eu sei qual é. O da tristeza!

F.Q. – Sim, eu tou igual ao monstro porque quero muito andar no triciclo.

P. Mas não precisas de estar triste F.Q., eu gosto do monstro amarelo, o contente.

F.Q. – Eu também quero ser o monstro amarelo. Eu estou igual ao azul porque quero muito brincar nesse triciclo. Deixas-me andar por favor?

P. – Então dás tu uma volta e depois eu dou?

F.Q. Sim!

O F.Q. sentou-se no triciclo, dizendo ao amigo:

F.Q.- Agora já estou igual ao monstro amarelo, e tu?

P. – Eu também.

Ao analisar a nota de campo acima, a mestranda conseguiu compreender que o trabalho desenvolvido com os fantoches auxiliou no desenvolvimento de competências das crianças que permitam resolver os seus conflitos autonomamente.

Com esta exploração, as crianças conseguiram desenvolver capacidades ao nível das experiências-chave do sentido de si próprio (expressar iniciativa, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar), das relações sociais (expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros) e da comunicação e linguagem (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber) e, ainda, o sentimento de partilha (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Após a realização desta atividade e também com o uso constante do conjunto de estratégias de HighScope para a resolução de problemas foi possível verificar que as crianças começaram a ser capazes de resolver os conflitos autonomamente, onde muitas das vezes para se expressarem faziam a ligação do sentimento que queriam transmitir ao do monstro da história, e a partilharem os objetos sem a existência de conflitos.

No seguimento da narração da história, ao compreender a adesão e entusiasmo das crianças pela mesma, a mestranda propôs uma outra atividade: a construção de fantoches alusivos ao monstro das cores (cf. apêndice B1.2 – imagem 7). Assim, através da parceria construída com a família ao longo da PES, foi pedida a sua colaboração para que cada criança trouxesse uma meia de casa, para a elaboração dos fantoches.

Durante a realização da atividade as crianças envolveram-se em trabalhos artísticos pessoais, tendo a possibilidade de escolher entre vários materiais plásticos fornecidos pelas educadoras-estagiárias (tintas, esponjas, rolos de papel higiênico, eva, lápis de cor, cola, folhas) promovendo a sua autonomia, criatividade e autoestima. Foi possível observar o envolvimento das crianças nas experiências-chave: “fazer coisas por si próprio” ao pegarem nos materiais que pretendiam utilizar, “explorar materiais de construção e de expressão artística” ao utilizarem diferentes objetos, “movimentar objetos” e “explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes” ao observarem e dialogarem sobre as diferentes meias e os diferentes monstros que construíram (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Quando todas as crianças haviam terminado os seus fantoches foi realizado um diálogo em grande grupo, acerca das emoções que cada cor representava para cada criança.

Para além disso, foi ainda realizado um jogo (cf. apêndice B1.2 – imagem 8, 9 e 10) no qual a mestrande colocou todos os fantoches num saco, e à medida que os retirava, as crianças adivinhavam de quem era o monstro, com o auxílio de algumas pistas, alusivas às características do autor do fantoche, como no exemplo que se segue: “Este monstro é de uma menina que está de saia laranja e camisola azul” e as crianças adivinhavam quem era, foi questionado também qual a emoção que estava a representar o monstro realizado por cada criança. Para além das crianças conseguirem expressar emoções ao identificarem as cores dos monstros também desenvolveram competências a nível do sentido de si próprio, em concreto, “distinguir “eu” dos outros” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).



Figura 3- Reconhecimento dos seus objetos

Em cada atividade e momento, a mestrande procurou apoiar as crianças na gestão das suas emoções e encorajou-as “a interagir e a resolver os seus conflitos” (Piaget, n.d. citado por Kamii, 1996, p. 55). Este trabalho realizado não só pela mestrande, mas também por toda a equipa pedagógica proporcionou o desenvolvimento da autonomia das crianças para lidarem com as diversas situações, como é possível verificar na descrição do incidente crítico que se segue, das notas de campo da educadora-estagiária.

A A. estava a brincar com o telefone e o F. queria brincar com o mesmo brinquedo. O menino pediu o objeto à A., mas esta respondeu-lhe que não. Dirigiu-se a mim dizendo que a A. não lhe dava o telefone, primeiramente disse ao menino para ir conversar com a amiga e fiquei a observar num lado do espaço. O F. veio novamente ter comigo a dizer que a A. ainda estava a brincar com o telefone, e a menina ia descendo várias vezes o escorrega olhava para mim e dizia “ainda estou a usar”. Expliquei ao F. que tinha de esperar que a amiga terminasse de brincar com o objeto e depois lhe emprestava. O F. sentou-se ao pé de mim, com uma expressão triste e disse que não queria brincar, ia ficar à espera do telefone. A A. continuava a descer o escorrega e a dizer “ainda estou a usar”. Passado uns momentos a criança continuava triste e questionei-o: I: F. porque queres brincar com o telefone? F: Eu preciso de ligar à minha avó São porque é ela que me vem buscar, para saber se está a chegar. Dialoguei com a criança sobre irmos juntos ter com a A. e o menino lhe explicou o que me tinha acabado de dizer. Chegámos perto da A. e o F. explicou-lhe que tinha de telefonar à avó, a menina disse que sim e que depois brincava com o telefone passando o objeto para a mão do F.. O F. foi telefonar à avó, fiquei a brincar com a A. e, assim que o F. terminou a chamada voltou a aproximar-se da A. para lhe entregar o telefone e disse: Obrigada A., nós somos amigos. Dás-me um abraço? Os meninos deram um abraço e ficaram a brincar juntos. (18 maio de 2022)

Assim, a mestrandia encorajou as crianças a resolverem os seus problemas sociais de forma autónoma, uma vez que, “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 39).

Para além de ter sido um processo evolutivo para o desenvolvimento das capacidades das crianças, foi também um processo de aprendizagem para a mestrandia. No início da PES, quando a aluna se deparava com um momento de conflito, a mesma sentia uma grande tensão a nível interno. Sendo recorrente esta problemática com o grupo de crianças, a educadora-estagiária refletiu bastante sobre qual seria a melhor forma de agir perante estas situações, ao observar, refletir e agir, utilizando as estratégias de HighScope e percebendo de que forma cada criança necessitava do apoio do adulto, foi capaz de lidar com estas condutas.

A mestrandia concluiu a PES com uma experiência mais rica nesta problemática, o que foi uma mais-valia por ter conseguido ajudar as crianças de creche a desenvolverem capacidades para resolverem os seus problemas, por começarem a conseguir expressar as suas emoções através da comunicação verbal e reconhecerem e respeitarem os sentimentos dos outros. Desta forma, foi possível observar uma notória melhoria no clima relacional do grupo, sendo que as interações entre pares se foram tornando cada vez mais positivas e as crianças cada vez mais brincavam em pares ou em grupo de forma tranquila, partilhando os objetos. Estas interações fomentaram a construção da autorregulação, pois a criança vai aprendendo o processo de estímulo-resposta e consequentemente o autocontrolo, enquanto experimenta situações que lhe permitem resolver conflitos (Novais, 2018).

Inicialmente, como o grupo de crianças necessitava do apoio do adulto, este teve um papel de mediador, mas ao longo do tempo as crianças começaram a adquirir cada vez mais habilidades para resolverem os conflitos sociais, passando, então, a postura do adulto a ser de observadora e a intervir quando necessário. Com o passar do tempo foi possível verificar que além dos conflitos passaram a ser cada vez menos frequentes, aqueles que existiam, eram, na sua grande maioria, facilmente resolvidos entre os pares.

Após este longo percurso, esta dificuldade sentida inicialmente pela mestranda foi ultrapassada e contribuiu para a transformação das suas práticas educativas, aprendeu a saber agir perante estas situações no contexto em EPE, praticando práticas pedagógicas de qualidade, tendo sempre em atenção a promoção do bem-estar nas crianças.

Concluindo, importa mencionar a escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), pois a mestranda também orientou a sua ação e refletiu sobre a mesma baseando-se nos três domínios presentes nesta escala. De acordo com a escala de empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009), perante estas situações de conflito, a estimulação por parte do educador deverá ser baixa, aumentando, assim, a autonomia da criança, para que estas consigam resolver os seus problemas autonomamente. Inicialmente, a estimulação por parte da mestranda foi alta, visto que as crianças precisavam de mais ajuda e apoio para gerir os conflitos e, com o passar do tempo a estimulação foi baixando, deixando assim que a autonomia da criança fosse aumentando.

É, ainda importante, que o educador adote um papel de mediador, fazendo com que as crianças compreendam que o educador é um elemento neutro, que as apoia a reformular o problema, pedindo soluções (Post & Hohmann, 2011).

Posto isto, a mestranda utilizou estas estratégias mediante as características e necessidades de cada criança envolvida nos conflitos sociais, inicialmente adotou um papel de mediador e, posteriormente, proporcionou maior autonomia a cada criança para resolverem os problemas autonomamente. Evidenciando, ainda, as três dimensões desta escala que estiveram presentes durante a PES, a mestranda considera que ao nível da sensibilidade - apoiou e deu resposta às necessidades emocionais das crianças, mantendo sempre uma postura calma, com um tom de voz tranquilo e colocando-se ao nível da criança; ao nível da estimulação - numa fase inicial, incentivou e encorajou as crianças para resolverem situações de conflitos e ao nível da autonomia - concedeu liberdade às

crianças para que estas conseguissem resolver por si as situações com que se deparavam (Bertram & Pascal, 2009).

As interações pedagógicas também melhoraram, pois com o auxílio desta escala foi desenvolvida uma interação entre adulto-criança de modo eficaz para a experiência de aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009), a mestranda conseguiu compreender que a abordagem de maneira extremamente calma às crianças em conflito, recorrendo a um tom de voz e a gestos tranquilos é de grande importância (Post & Hohmann, 2011).

Contudo, a mestranda considera que a prevenção dos conflitos é fundamental, adotando, dessa forma, uma postura mais preventiva. De acordo com Novais (2018), os profissionais com perfis pró-ativos são aqueles que demonstram “capacidades de organização do espaço, dos materiais, do tempo e do grupo por forma a prevenir o surgimento de conflitos sociais entre pares (p. 45)”. Assim sendo, enquanto futura profissional de educação é crucial a existência de momentos de reflexão, questionando se o ambiente educativo contribuiu positivamente ou não para a prevenção destes conflitos, como por exemplo, refletir se existe uma boa quantidade de materiais disponíveis.

3.2 AÇÃO PEDAGÓGICA NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo direcionado para a ação desenvolvida em contexto de EPE, é constituído por dois subtópicos, onde serão apresentadas duas ações realizadas na PES, articuladas com a dimensão teórica desenvolvida no capítulo I e com base nos interesses e necessidades do grupo de crianças, colocando sempre a criança no centro da ação pedagógica.

Posto isto, serão descritos e analisados a evolução de um trabalho projetual, uma metodologia de carácter de experimentação obrigatória, com uma abordagem estruturada e complexa, que se revelou desafiante para a mestranda por nunca ter contactado com esta metodologia de trabalho até ao momento, e a elaboração de quadros que permitiram apoiar as tarefas na sala de atividades, numa aproximação aos instrumentos de pilotagem (Niza, 2013) da pedagogia MEM, tendo sempre como referência os interesses e necessidades do grupo de crianças.

3.2.1. PROJETO “O QUE TÊM AS ÁRVORES?”

O projeto realizado com e pelas crianças, intitula-se “O que têm as árvores?”, tendo surgido das várias visitas ao exterior no qual o grupo de crianças, ao observar e contactar com o meio ambiente, começou a despertar bastante curiosidade sobre os vários elementos naturais presentes no exterior, trazendo as suas curiosidades, questões e interesses para a sala de atividades.

Na data festiva do Magusto, o T. levou uma caixa com ouriços de castanhas para mostrar aos amigos, pois tinha esta infrutescência na quinta dos avós, querendo partilhar com o grupo (cf. apêndice B2.1 – imagem 1 e 2). Assim, gerou-se um momento de partilha e diálogo sobre os ouriços das castanhas, no qual a L. questionou se “as maçãs também vêm do castanheiro?”. A mestranda, com a intenção de promover a autonomia do grupo, questionou o grande grupo acerca da questão emergente da L., sendo que algumas diziam que sim, que as maçãs vinham do castanheiro, e outras responderam que não, foi decidido descobrir de onde vinham as maçãs e várias crianças questionaram se poderíamos procurar saber também sobre outras árvores, percebendo-se, assim, que esta problemática era um interesse comum do grupo, dando início à primeira fase do projeto – definição do problema (Vasconcelos et al., 2012).

Após discutir reflexivamente com a equipa pedagógica acerca da viabilidade deste projeto, foi possível prever que o mesmo possibilitaria alargar os conhecimentos, desenvolver competências e sensibilidades do grupo de crianças, assim como é objetivo geral desta MTP, defendido por Katz & Chard (1997).

Posteriormente, ocorreu um clima conversacional em grande grupo sobre os conhecimentos prévios das crianças acerca das árvores, o que levou à construção de um mapa concetual (cf. apêndice B2.1 – imagem 3). Durante o diálogo, o adulto colaborou como escriba das crianças (Folque, 2018) e as respostas registadas foram: “As árvores que têm limões chamam-se limoeiros” (B.), “As árvores têm bananas” (Lu.), “As árvores têm laranjas” (Lu.), “As árvores têm troncos” (L.), “As árvores são natureza” (R.), “As frutas têm vitaminas” (B.), “As árvores têm bichos” (B.), “As árvores têm folhas” (Di.), “As árvores têm flores” (D.), “As pinhas são brancas e castanhas” (R.), “Também há árvores de Natal!” (L.). Esta ação por parte do par pedagógico ao escrever em frente das crianças, para além de

ter valorizado o que as mesmas foram dizendo, proporcionou que o grupo de crianças se apropriasse da funcionalidade da escrita, através do contacto com as convenções, como por exemplo, observar que se escreve da esquerda para a direita e a compreensão da necessidade e as funções da escrita (Silva et al., 2016).

A mestranda uniu a fase I e a fase II do projeto, sendo elaborados mais dois mapas conceituais (cf. apêndice B2.1 – imagem 4 e 5), onde foram registadas as questões das crianças quanto ao que queriam saber e de que forma iriam descobrir, de modo que o grupo começasse a ganhar consciência da orientação do projeto. Na cartolina “O que queremos saber?” foram anotadas as seguintes respostas: “Será que as árvores têm maçãs?” (R.), “Como se chamam as árvores que dão os frutos?” (pergunta de várias crianças), “Podemos conhecer outras frutas?” (Perguntas de várias crianças) “Onde é que nascem as bolotas? No chão ou nas árvores?” (I.), “De onde vêm os paus?” (C.), “Todas as árvores têm flores?” (B.), “O que são as bolas verdes que têm picos nas árvores?” (R.) “Será que os morangos vêm das árvores?” (D.) e na cartolina “Como vamos descobrir?” as estratégias e meios escolhidos pelas crianças foram: Podemos perguntar ao senhor dos jardins!” (R.), “Podemos perguntar aos amigos das outras salas e às cozinheiras!” (R.), “Podíamos fazer um passeio a um sítio com árvores e fazer perguntas!” (B.) “Vamos ver fotografias!” (várias crianças), “Também podemos ver no computador” (L.), “Podemos usar lupas para descobrir!” (B.), “Vamos lá fora ver!” (Di.), “Podemos procurar nos livros!” (D.), “Fazemos perguntas aos professores e aos idosos” (R.), “Também podemos procurar no telemóvel.” (L.), “Vamos perguntar aos pais dos meninos!” (Lu.).

Para além das questões escritas terem sido nomeadas com o respetivo nome de cada interveniente, o grupo de crianças desenhou e procurou imagens que foram coladas nas cartolinas de modo a serem identificadas as questões pelas crianças quando estas recorressem à parede da sala, onde ficaram afixados estes mapas conceituais e toda a informação do projeto durante a elaboração do mesmo, visto que as produções das crianças devem ser valorizadas, sendo objeto de exposição na sala de atividades (Lino, 2013). O contacto com o código escrito e a combinação com os desenhos realizados e imagens selecionadas pelas crianças foram uma opção pedagógica planeada, visto que nas OCEPE é mencionado que a emergência da linguagem escrita deve ser facilitada “através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Silva et al., 2016, p. 66).

No decurso destes momentos foi crucial a escuta atenta de cada criança, valorizando a sua voz no processo de ensino-aprendizagem e facilitando a sua agência, como é defendido por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) e a mobilização dos seus conhecimentos, existindo uma ligação entre o que as crianças já conhecem e aquilo que pretendem conhecer, sendo esta uma prática proporcionadora de uma aprendizagem significativa (Coll & Martín, 2001).

Não obstante, apesar da fase I e a fase II estarem planificadas e o processo poder ser continuado, o plano assumiu-se como não-linear, visto que este é flexível e múltiplo de possibilidades, podendo ocorrer novas propostas à medida que se desenrolava o projeto (Vasconcelos et al., 2012).

Os mapas conceituais foram uma orientação para o processo na fase III – execução (Vasconcelos et al., 2012), “sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 10) e considerando os interesses e as necessidades do grupo e de cada criança, bem como os meios de investigação referidos pelo mesmo, foram utilizadas estratégias e instrumentos diferentes de aprendizagem e exploração.

Tal como preconizado pelo DL nº 241/2001, de 30 de agosto, o grupo de crianças contactou e explorou com materiais diferentes e estimulantes que possibilitaram a utilização de diversas técnicas, trabalhando diferentes áreas de conteúdo. As crianças utilizaram, por exemplo, tintas, lã, canetas de pintar, papéis coloridos para a construção “a minha árvore” (cf. apêndice B2.1 – imagem 6,7,8 e 9) envolvendo-se em experiências ao nível do domínio da educação artística, concretamente com o subdomínio das artes visuais.

Segundo o despacho conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto, os materiais pedagógicos devem cumprir requisitos estéticos, funcionais e ergonómicos tendo em conta características específicas de qualidade estética, adequação ao nível etário, resistência adequada, normas de segurança, multiplicidade de utilizações, valorização de materiais naturais e utilização de materiais de desperdício, evitando materiais sintéticos. A mestrandia teve em conta estes critérios na construção dos materiais pedagógicos, como por exemplo, na elaboração do jogo da memória das frutas (cf. apêndice B2.1 – imagem 10, 11 e 12) sendo este construído numa base de cartão resistente, protegido com papel plastificador e o tamanho das peças serem adequados à faixa etária.

Sabendo também que o educador é um organizador consciente do espaço e dos materiais (DL nº 241/2001), os espaços do contexto foram pensados e preparados como um ambiente estimulante e propulsor da aprendizagem das crianças. O polivalente e o refeitório foram várias vezes utilizados para diversas atividades possibilitando que o educador trabalhasse na ZDP das crianças por ser um local com menos ruído, e na sala de atividades foram inseridos vários materiais, como por exemplo, o jogo da memória. Também as idas ao espaço exterior foram bastante recorrentes ao longo deste projeto, tal como defendido por Vasconcelos (1998), “o espaço, em pedagogia de projeto, não se pode circunscrever às 4 paredes da sala de atividades” (p. 149), deste modo, as visitas ao exterior foram fundamentais para que as crianças pudessem observar diretamente o mundo que as rodeia (cf. apêndice B2.1 – imagem 13, 14 e 15) (Silva et al., 2016) e, gradualmente, construir conhecimentos sobre o mesmo, como aprendizes ativos e capazes que são (Hohmann & Weikart, 2003), assim como se pode verificar nas notas de campo da educadora-estagiária:

R: Aqui tem folhas castanhas e outras amarelas.

Di: Há também folhas cor de vinho.

E: E porque é que as folhas mudam de cor?

R: Porque estamos no Outono.

E várias crianças começaram a cantar a canção de Outono “Vou apanhar as folhas que dançam no ar, castanhas, amarelas, é o Outono que está a chegar” ...). (14 de novembro de 2022).

Perante esta situação, o grupo de crianças além de estar a desenvolver capacidades relativas à área de conhecimento do mundo, também articulou as suas vivências com aprendizagens já adquiridas referentes ao domínio da educação artística, subdomínio da música.

A componente do envolvimento familiar esteve presente ao longo deste projeto, e esta surgiu a pedido das crianças como um meio de investigação “Vamos perguntar aos pais dos meninos!” (Lu.). Esta ideia expressa pela criança, permitiu ao par de formação, favorecer o envolvimento das famílias na concretização do projeto, promovendo uma motivação partilhada, uma parceria entre a criança, a família e a escola, incentivando o interesse em conhecer melhor um determinado tema. Assim, após a identificação do entusiasmo das crianças em torno da temática já referida, foi enviada uma carta aos familiares pedindo a sua colaboração na pesquisa com as crianças sobre diferentes árvores. Ao longo do projeto as crianças foram trazendo diferentes pesquisas, tais como, objetos naturais, frutas, desenhos, textos, jogos e maquetes, apresentando-as ao grande

grupo (cf. apêndice B2.1 – imagem 16, 17, 18, 19, 20 e 21) e, dessa forma, foi possível compreender que, na sua maioria, as crianças tinham estado envolvidas na realização desses trabalhos, como se poderá verificar nas notas de campo, da educadora-estagiária apresentadas de seguida: “Apanhei estas laranjas da laranjeira do meu avô” (C.), “Estas folhas são da minha árvore da oliveira” (D.), “A mãe apanhou estas folhas quando fomos passear na rua e elas são castanhas (olhando para as folhas) (M. e A.). Esta partilha entre as crianças fomentou o desenvolvimento das capacidades no âmbito das três áreas de conteúdo das OCEPE, mais concretamente, a convivência democrática e cidadania, a comunicação oral e o conhecimento do mundo físico e natural.

Assim, como defendido por Katz & Chard (1997), esta estratégia, por um lado reforçou a parceria entre as famílias e o contexto educativo, alargando e enriquecendo as situações de aprendizagem e, por outro lado, “valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância” (Silva et al., 2016; Formosinho & Costa, 2011, p. 97).

Salienta-se, ainda, a participação da comunidade como meio de pesquisa e informação, “Podemos perguntar aos amigos das outras salas e às cozinheiras!” (R.) e “Fazemos perguntas aos professores e aos idosos” (R.), assim sendo, foram realizadas entrevistas à sala C da instituição e aos utentes do centro de dia (cf. apêndice B2.1 – imagem 22 e 23) com base nas frases anotadas no mapa concetual “O que queremos saber?”. Na primeira entrevista o grupo de crianças decidiu realizar as seguintes questões: “As árvores têm maçãs? E peras?” (R.), “Quais são as frutas das árvores?” (L.), “As árvores têm folhas?” (C.), “Todas as árvores têm flores?” (B.), “As pinhas vêm das árvores ou do chão?” (R.) e na segunda entrevista perguntaram: “Os morangos nascem na terra, nas árvores ou na relva?” (Di.), “Como se chamam as árvores que dão uvas?” (V.), “Onde nascem as ameixas?” (Lu.), O que nos dão as árvores? (A.).

Para a realização das entrevistas, existiu previamente um diálogo em grande grupo, onde as crianças desenvolveram capacidades no que diz respeito ao processo de negociação. As crianças tiveram de tomar decisões sobre a construção dos pequenos grupos que foram realizar as entrevistas, selecionar quais as questões a serem abordadas em cada entrevista, quem é que fazia cada pergunta. Neste momento desenvolveram diversas capacidades a nível da convivência democrática e cidadania (Silva et al., 2016). Depois de realizarem as entrevistas, as crianças partilharam em grande grupo e

registaram as novas informações obtidas, assim, o grupo de crianças utilizava “a maior variedade possível de linguagens gráficas” (Vasconcelos, 1998, p. 143), pois além de pintarem e desenharem, pediram ao par de formação para registar no mapa conceitual aquilo que tinham aprendido e as questões que tinham sido colocadas. O facto de existir esta partilha de saberes, favorece um clima de comunicação entre crianças e adultos e crianças-crianças (Silva et al., 2016).

O grupo continua motivado e interessado no tema e prossegue as suas investigações, agora numa dinâmica relacional com a restante comunidade educativa. Assim, o grupo participou num *peddy paper* (cf. Apêndice B2.1 – imagem 24, 25, 26, 27 e 28) juntamente com as crianças da sala A, organizado pela díade e em colaboração com as colegas-estagiárias. O objetivo geral desta atividade era que as crianças conhecessem e explorassem de forma mais consistente os jardins existentes na sua instituição e que adquirissem mais conhecimentos sobre os mesmos. Com a observação, foi possível compreender que as crianças realizaram maioritariamente aprendizagens relacionadas com a área do conhecimento do mundo, articulando e mobilizando também aprendizagens de outras áreas, facilitando “o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade” (Silva et al., p. 85). A mestranda percecionou ainda uma cooperação e interajuda entre pares no processo de aprendizagem, demonstração de preocupação com a conservação da natureza e respeito do meio ambiente, assim como da sua própria segurança, o reconhecimento e valorização de laços criados, o ser capaz de experimentar diferentes estratégias para alcançar um fim, o respeito pelo outro, pelas suas opiniões e escolhas.

Para além do projeto desenrolar-se em volta dos interesses do grupo de crianças, a mestranda teve uma observação atenta não só às necessidades do grupo em geral, mas também de cada criança individualmente. O jogo da memória surgiu após uma reunião com a educadora cooperante, a mãe da DU. e a terapeuta, nesta reunião um dos objetivos definidos para apoiar a criança no seu desenvolvimento incidiu na interação de um para um. Apesar das crianças liderarem o trabalho que se desenvolve, cabe ao educador apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e fornecer os recursos necessários para a promoção da aprendizagem (Hoyuelos, 2004, citado por Lino, 2013), assim, a díade de modo a dar resposta a este objetivo e percebendo que o grupo de crianças tinha como necessidades o saber esperar e o cumprimento de regras elaborou um jogo da memória interligando-o

com a problemática do projeto, proporcionando, dessa forma, aprendizagens relacionadas com o projeto e um apoio para o grupo alcançar as suas necessidades.

A mestranda destaca, ainda, o desenvolvimento de noções matemáticas tal como aconteceu com a realização da atividade designada “as cores da natureza” (cf. apêndice B2.1 – imagem 29, 30 e 31). Após uma visita ao exterior e recolha dos elementos naturais, em grande grupo as crianças observaram cada objeto recolhido, decidiram agrupar os objetos de acordo com uma propriedade em comum - a cor, e criar, dessa forma, um painel das cores da natureza. Conforme iam criando o painel realizaram contagens e, ainda, desenvolveram a noção de cardinalidade. Esta atividade constitui-se como uma visão do trabalho da mestranda que se encontrava a ser desenvolvido, pois no início da atividade várias crianças não conseguiram mencionar qual a cardinalidade do grupo após a contagem e, ao trabalhar-se ao longo do dia essa noção com diferentes exemplos do quotidiano e de uma forma lúdica, as crianças conseguiram no final do dia compreender essa noção matemática.

A confeção de um bolo de laranja e a exploração da sua receita (cf. apêndice B2.1 – imagem 32, 33, 34, 35, 36 e 37) também possibilitou ao grupo de crianças adquirir competências a nível matemático, na ótica de resolução de problemas, as crianças envolveram-se com quantidades, medidas e relações de ordem temporal.

Assim como é expectável realizar nesta fase de execução, o grupo de crianças realizou também um mapa concetual sobre “o que já descobrimos” (cf. apêndice B2.1 – imagem 38), onde foram anotadas as informações obtidas ao longo do projeto, possibilitando observar quais as aprendizagens realizadas pelas crianças ao participarem ativamente em todo o processo.

Devido à organização desde documento, a mestranda irá apenas destacar e analisar, seguidamente, duas atividades realizadas durante o projeto, sendo consideradas bastante relevantes quer para as aprendizagens das crianças quer para a formação profissional da educadora-estagiária.

Com as recorrentes idas ao exterior e por observar o interesse demonstrado pelas crianças pela “árvore da montanha” dos espaços verdes envolventes, a mestranda procedeu à leitura do livro “A árvore da escola”, dinamizando, assim, um momento de conto (cf. apêndice B2.1 – imagem 39). O facto de serem introduzidos vários momentos de

leitura no desenrolar do projeto possibilitou cruzar objetivos do projeto pedagógico denominado “Cidadania: ser criança – crescer a brincar com as histórias”.

Após a leitura foi realizado um diálogo para compreensão das concepções das crianças acerca da história, onde através de vários comentários das crianças, tais como: “Tenho uma árvore laranjeira” (C.), “Podemos ter uma árvore aqui na sala?” (A.), “Sim, eu quero muito (B.) (respondendo à questão do A.), “Era fixe!” (Di.), o grupo de crianças revelou intenções de ter a sua própria árvore na instituição.

Reconhecendo que as crianças devem ter um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e garantindo que a voz da criança é escutada e valorizada, a mestranda, na semana seguinte levou um limoeiro para a sala de atividades e em grande grupo procederam à sua plantação (cf. apêndice B2.1 – imagem 40). Com esta ação, a educadora-estagiária planejou, com base na observação e escuta atenta, dois fatores centrais que permitem promover a escuta ativa e a participação da criança enquanto sujeito com agência nas decisões relativas ao seu processo educativo, neste caso em concreto, no momento de planificação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Tal como mencionado na Pedagogia-em-Participação, a planificação realizada com a criança possibilita a escuta das suas intenções e das intenções dos outros sendo, dessa forma, “um processo humanizante... (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento) (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48). A prática pedagógica foi desenvolvida numa aprendizagem experiencial cooperativa, visto que a criança desenvolve o processo de tomada de decisões e a mestranda inclui os propósitos das crianças, negociando as atividades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Durante o processo de plantação existiu um diálogo sobre o momento: “Folha cheira bem” (Du.), “Agora temos de cuidar muito bem” (B.), “Temos de regar com água” (R.), “E ficar ao sol” (M.) “Podemos dar festinhas para crescer!?” – encenando o gesto (A.). Com esta ação foi possível observar aprendizagens do grupo de crianças relacionadas com a área de conhecimento do mundo, nomeadamente, uma educação para a sustentabilidade e o cuidado com o ambiente. O contacto e exploração com os elementos naturais promoveu, ainda,



Figura 4- Exploração sensorial

a cooperação entre pares, construindo-se, assim, um ambiente de diálogo, respeito pelo outro e de constante aprendizagem (Post & Hohmann, 2011).

Caracterizando o espaço exterior como um local contíguo à sala de atividades, podendo inclusive ser a continuação da mesma, através das suas opções pedagógicas o par de formação possibilitou que as crianças não tivessem apenas contacto com a natureza no exterior, mas também na sua própria sala.

Tendo em vista que no momento da plantação da árvore foram desenvolvidas noções diversas sobre a diferença entre plantar e visto que o limoeiro não contém sementes e que não há um tempo de espera até ser observado algo a surgir da terra foi proposto às crianças semearem girassóis (cf. apêndice B2.1 – imagem 42, 43 e 44) para que a diferença entre semear e plantar pudesse ser experimentada e vivenciada pelas mesmas e, dessa forma, fossem criadas aprendizagens significativas no âmbito destas noções que apresentam conceitos distintos.

Ao brincar, explorar e interagir com os espaços, objetos e materiais as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia (Silva et al., 2016). Posto isto, os elementos naturais com que contactaram possibilitaram inúmeras possibilidades de exploração sensorial, o desenvolvimento do sentido estético, a valorização do ambiente natural e o conhecimento de utensílios adequados para a ação por parte das crianças (*Idem*).

Sendo que este momento de aprendizagem se prolongou com as ações diárias nos dias seguintes, ao cuidarem das plantas (cf. apêndice B2.1 – imagem 45 e 46), as crianças contactaram com “experiências de observar a semente germinar e crescer, perceber do que as plantas precisam para viver (...) aprender na e pela experiência” (Horn & Barbosa, 2022, p. 128), desenvolvendo, deste modo, capacidades de manifestação de comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente e descrição e procuração de explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural (Silva et al., 2016).

Devido ao R., numa conversa em grande grupo, ter dito “a mãe gosta muito de girassóis”, e ainda existirem várias sementes por semear, durante o diálogo a L. sugeriu “levar as sementes para casa”. Após um debate sobre como seriam transportadas as sementes até casa, cada criança decorou o seu vaso e semeou o seu girassol (apêndice B2.1 – imagem 47 e 48). Face a esta situação, foi possível criar uma transversalidade entre as aprendizagens realizadas na sala com a família, promovendo momentos de qualidade da

criança com a família e fomentando maior partilha e comunicação entre pais e os adultos responsáveis.

É fundamental, desde os primeiros anos de vida, promover atitudes, conhecimentos e ações ambientais, pois a primeira infância é uma etapa em que os fundamentos do ser, saber, agir e pensar estão relacionados com o meio ambiente (Silva et al., 2016). Ao criar oportunidades de contacto entre as crianças e a natureza, as mesmas partem dessa experiência para o desenvolvimento “do sujeito que opta por atitudes orientadas para a sustentabilidade do planeta” (Horn & Barbosa, 2022, p. 128).

A nível profissional, esta ação dividida em três momentos, possibilitou à mestrandia reforçar a sua visão do quanto se torna mais rica e significativa a aprendizagem das crianças ao adquirirem competências através da experimentação, ao invés de apenas dialogarem sobre a temática. Fortaleceu, ainda, o quanto é importante escutar sempre a criança de modo a conduzir as suas aprendizagens com base nos seus interesses e necessidades.

A segunda atividade que será apresentada no âmbito do trabalho de projeto relacionasse com a construção de três árvores em 3D. Quando a mestrandia dialogou com o grupo sobre de que forma pretendiam realizar a fase de divulgação do projeto, estes para além de quererem cantar duas canções relacionadas com a problemática “A árvore da montanha” e “Canção do Outono”, também sugeriram realizar um cenário, pois já tinham participado na construção do cenário para o teatro da história “A Maria Castanha” apresentado pelas estagiárias da instituição.

Em grande grupo, as crianças decidiram construir três árvores investigadas durante o projeto: uma macieira, uma laranjeira e um limoeiro (cf. apêndice B2.1 – imagem 49 a 72). Cada criança escolheu qual das árvores pretendia construir e a diáde anotou numa folha que para além de conter os nomes das crianças também tinha representada cada árvore com desenhos elaborados pelas crianças. Desta forma, o grupo de crianças desenvolveu competências no âmbito da área de formação pessoal e social, ao nível do sentimento de pertença, da sua autonomia para fazer escolhas e tomar decisões, da convivência democrática e cidadania, com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita através do contacto com o código escrito e, ainda, envolveu-se com o domínio da matemática ao realizar contagens para saberem por quantos elementos era composto cada grupo.

O facto de as crianças trabalharem em grupo possibilitou o desenvolvimento de capacidades a nível da área de formação pessoal e social, nomeadamente, no que diz respeito à educação para os valores existindo cooperação entre as crianças, partilha e sensibilidade. Ainda no que se refere a esta área, com este tipo de organização em grupos incutiu-se nas crianças a consciencialização democrática, onde estas envolveram-se em processos de negociação ao exporem as suas ideias e debaterem sobre elas e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

Considerando que os materiais deverão “atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26), nestas construções utilizaram-se materiais recicláveis e reutilizáveis seleccionados pelas crianças, como caixas de cartão, fios, diferentes tipos de papéis, caixas de ovos, rolos de papel, rolhas de madeira, arame, assim como materiais naturais recolhidos pelas crianças no exterior da instituição: folhas, paus, ramos e pinhas. A utilização destes tipos de materiais incentivou a criatividade das crianças e possibilitou consciencializá-las para a necessidade de minimizar o impacto do lixo, promovendo a consciência ambiental e de cidadania.

Tal como referido por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (p. 45). Sendo assim, é fundamental que as crianças contactem com uma diversidade de materiais que estimulem ao nível do desenvolvimento cognitivo, pensamento e aprendizagem, facilitando a compreensão do mundo que as rodeia. Assim, foi essencial uma seleção de materiais estimulantes e diversificados, o grupo de crianças ao utilizar materiais da natureza e de desperdício teve a oportunidade de contactar com realidades ecológicas e perceber que um objeto dá para infinitas possibilidades.

Para além dos materiais mencionados, as crianças utilizaram tintas, pincéis, esponjas, papéis de diversas cores e texturas, plasticina, marcadores, vários tipos de cola o que permitiu desenvolverem “capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Silva et al., 2016, p. 50), como a pintura, o recorte, o desenho, a colagem, o conhecimento e exploração das cores, conforme se pode verificar nas notas de campo “Desenhei estas três maçãs de cores diferentes. (T.) (apontado para os seus desenhos expostos no ramo das árvores)”, desta forma, o grupo de crianças reconheceu e valorizou a comunicação visual tanto na produção como apreciação.

Com a observação constante por parte do adulto foi possível verificar que esta atividade proporcionou potencialidades relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo. A nível da área do conhecimento do mundo, as crianças puderam compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (plásticos, papéis, madeira), descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural, manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente; a nível do domínio da matemática envolveram-se em contagens: “Temos 10 maçãs na nossa árvore (M.) – disse o M. após ter contado os desenhos com o auxílio do seu dedo”, ao nível da orientação e visualização espacial: “Podemos colocar aqui nos ramos estas pecinhas e vão parecer laranjas” (Di.) e em questões de dimensões, incidindo em análises comparativas: “A laranjeira é a árvore mais alta de todas” (R.); e, ainda, no que diz respeito ao domínio da educação física desenvolveram capacidades ao nível da motricidade.

O grupo de crianças teve oportunidade de aprender fazendo, e no desenrolar das construções das árvores foi possível observar o desenvolvimento do sentido estético, o reconhecimento do seu trabalho: “Eu pintei as rolhas de amarelo, são limões e eu sou do grupo do limoeiro” (V.), o cuidado com os materiais “B. levas comigo os paus para não estragar? (A.)”.

Ao longo de toda a atividade foi visível o interesse e empenho das crianças em todo o processo de construção, sendo este desenvolvido de forma prazerosa e plena de intencionalidade educativa, visto que foram proporcionados momentos de enriquecimento do léxico, as crianças foram encorajadas a superar os desafios, desenvolvendo nesse sentido autoconfiança e tomando a consciência de si como aprendentes e do seu papel ativo no processo de aprendizagem.



Figura 5- Envolvimento no processo de construção

No final da atividade, a mestranda refletiu que esta experiência consistiu numa consolidação de conhecimentos construído pelas crianças ao longo da investigação, por exemplo, as crianças antes de começaram e ao longo da construção prática realizaram um

diálogo sobre quais os constituintes da árvore e que tipos de materiais poderiam ser utilizados para representar cada parte.

No que se refere à última fase do projeto – divulgação/avaliação (Vasconcelos et al., 2012), sendo considerada uma fase tão importante, foi bastante significativo realizar a divulgação para as famílias, uma vez que esta relação entre família-contexto ocorreu durante toda a investigação. Assim sendo, o par de formação escreveu uma carta (cf. apêndice B2.1 – imagem 73) a todos os familiares convidando-os a estarem presentes numa exposição, que contou com toda a documentação pedagógica adquirida durante a investigação e na apresentação de duas canções e um vídeo com o desenrolar de todo o projeto (cf. apêndice B2.1 – imagem 74,75,76,77,78 e 79).

Nesta fase do projeto salienta-se a importância da documentação pedagógica como um processo que permite ver todas as evidências do projeto, bem como, um instrumento de reflexão para o educador (Vasconcelos et al., 2012). Esta documentação consistiu em todos os trabalhos, fotografias e objetos construídos pelas crianças enquanto formas de expressão das suas aprendizagens, tal como são as múltiplas linguagens das crianças (Malaguzzi).

A documentação pedagógica providencia um contexto de escuta, onde se escuta e se é escutado, requer observar, selecionar, interpretar e projetar (Lino, 2013). Este processo é crucial na prática educativa, pois é através dos registos e da exposição que existe uma vivência em comunidade para com os educadores, as crianças e as famílias. Para as crianças tem como principal objetivo proporcionar-lhes memórias das experiências realizadas, fomentando o interesse e a curiosidade da criança que vai aumentando consoante toma consciência das conquistas alcançadas. Para o educador, promove o sentido crítico, onde se torna um processo de autoavaliação das suas práticas, da sua visão de imagem de criança e do seu papel enquanto profissional de educação. Por fim, para a família é um veículo de informação e envolvimento entre a escola-criança-família.

A preparação da divulgação do projeto foi concebida com o contributo das crianças, contudo, a mestrandia considera, com a reflexão após a ação, que o grupo poderia ter tido uma participação mais ativa na elaboração da carta aos pais e na realização do vídeo. Uma estratégia que poderia ser utilizada passaria pela criação de pequenos grupos e cada grupo ficar responsável por uma parte de apresentação do vídeo.

Este momento de divulgação proporcionou uma ligação mais forte entre a família e o par de formação, após algumas conversas informais com os familiares a mestranda compreendeu que o feedback acerca da divulgação e de todo o desenrolar do projeto foi bastante positivo. A mestranda durante este momento observou o grupo de crianças bastante feliz e empenhado tanto por estarem a apresentar todo o seu trabalho desenvolvido, como por o público serem os seus familiares.

Relativamente à avaliação, apesar de esta ter sido realizada de uma forma contínua, onde existiram conversas tanto individualmente como em pequenos e grande grupo no desenrolar do projeto, contribuindo para a perceção das aprendizagens das crianças, no final do projeto foi realizado um momento de diálogo e de partilha de pensamentos em grande grupo. Durante este momento, o grupo de crianças apresentou as suas perspetivas face às práticas desenvolvidas, mostrando a aquisição e apropriação de novas descobertas e aprendizagens, assim como se pode verificar nas notas de campo da educadora-estagiária: “Gostei mais de fazer a laranjeira” (A. e D.), “Aprendemos que a árvore das uvas é a videira” (V.), “Os morangos nascem da terra” (Di.), “Gostei de aprender as frutas. (Lu.), “Adorei construir o limoeiro” (I), “Não podemos cortar as árvores” (T.), “As plantas crescem quando as regamos e cuidamos delas.” (DN). Apesar de no diálogo acerca da avaliação o grupo estar um pouco mais agitado querendo várias crianças falarem ao mesmo tempo, o par de formação conseguiu compreender que este projeto foi uma investigação satisfatória para o grupo de crianças.

As crianças ao participarem ativamente no processo de avaliação desenvolveram competências no âmbito da área de formação pessoal e social, ao nível da convivência democrática e da consciência de si como sujeito que aprende individualmente e em grupo. Para além disso, ainda é possível destacar o desenvolvimento de capacidades relativas ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

O grupo de crianças ao envolver-se na MTP desenvolveu aprendizagens holísticas e construtivistas como supramencionado ao longo do subtópico. Importa, ainda salientar, o carácter inclusivo desta metodologia uma vez que foi possível incorporar as características, interesses e necessidades do grupo, desta forma, emergiram estratégias de diferenciação pedagógica ao longo de todas as fases do projeto, não só pelas crianças que apresentam NAS, mas também pelas características individuais de todos os elementos do grupo.

De acordo com Kartz e Chard (1997), a aplicação da MTP propicia diferentes níveis de aprendizagens nas crianças, o grupo desenvolveu-se a nível emocional (onde estabelecem objetivos, lidam com sucessos e insucessos, aprendem a partir do erro e a gerir emoções como o desapontamento, contradição e/ou a felicidade imensa de descobrir algo por si próprio), a nível social (funcionamento em grupo e em democracia), a nível cognitivo (onde alargam os seus horizontes, adquirindo novas compreensões mais personalizadas) e a nível motor (onde aprendem a gostar de aprender, a capacidade de imaginar, prever e de explicar), (Vasconcelos, 1998, pp. 153–154).

A mestrandia considera que a realização deste projeto resultou numa prática de qualidade, pois ao longo de todo o processo as crianças estiveram bastante envolvidas, expressando alegria e prazer, revelando entreajuda no grupo, acreditando, dessa forma, que o nível de envolvimento e bem-estar das crianças encontravam-se, maioritariamente, no grau muito elevado ou elevado (Laevers et. al, 2005).

No que concerne à formação da mestrandia, ao envolver-se nesta metodologia de trabalho enriqueceu a sua formação profissional, foi uma experiência de aprendizagens significativas sendo que nunca tinha trabalhado com projetos em contexto. As capacidades profissionais da mestrandia foram desenvolvidas no que diz respeito à observação sendo esta cada vez mais complexa, à planificação de atividades integradoras e articuladas com a problemática e a reflexão que foi uma estratégia primordial para a ação no contexto. Com o desenrolar do projeto, mais uma vez se corrobora que a criança é o sujeito e agente do seu processo educativo devendo ter a possibilidade de participar ativamente em todas as fases do projeto.

3.2.2. QUADRO DO TEMPO E QUADRO DAS RESPONSABILIDADES

Como mencionado no capítulo I, na pedagogia do MEM, os instrumentos de pilotagem documentam a vida do grupo e ajudam tanto o educador, como as crianças a orientar, regular, planear e avaliar os acontecimentos na sala de atividades, individuais ou em grupo. Para além disto, estes recursos contribuem na construção da consciência do tempo, a partir das vivências e dos ritmos na sala de atividades, sendo ainda um suporte de leitura e análise que fomenta o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social das crianças (Folque, 2014).

Deste modo, estes instrumentos “fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (Folque, 2014, p. 56), contribuindo para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, autonomia e independência, confiança, cooperação e democracia (Silva et al., 2016). Contudo, de forma que esta estratégia pedagógica garanta uma verdadeira abordagem sociocêntrica, o educador deve trabalhar na ZDP da criança, proporcionando os “andaimes” necessários (Folque, 2014).

Assim, neste subtópico, serão apresentados dois instrumentos utilizados para promover a autonomia, organização e democratização em momentos de grande grupo.

Importa mencionar que os instrumentos elaborados são uma aproximação ao quadro de tarefas (Niza, 2013) de MEM, não incluindo todas as suas particularidades. Os instrumentos foram construídos considerando as características do grupo e com a participação ativa das crianças.

Nos momentos de acolhimento (Hohmann & Weikart, 2003), a mestranda observou várias crianças olharem pela janela da sala para o espaço exterior, demonstrando interesse pelo estado do tempo. Por esta ação ser recorrente, compreendendo-se, assim, como um interesse do grupo e devido a algumas crianças revelarem dificuldades a identificar o estado do tempo, a equipa pedagógica propôs ao grupo de crianças criarem um quadro do tempo, visto que, segundo Niza (2013), aos instrumentos de pilotagem podem ser acrescentados outros, desde que a sua utilização possa ser participada pela equipa educativa e pelas crianças (Niza, 2013).

A construção do quadro do tempo deu-se no momento posterior ao acolhimento (Hohmann & Weikart, 2003), sendo que, em grande grupo, a mestranda criou um momento de suspense de forma a cativar as crianças para a atividade, utilizando um saco que continha o material necessário a ser utilizado. Dentro do saco continha imagens em eva previamente recortadas dos estados do tempo, a base do quadro e cola líquida. Este momento gerou um diálogo entre as crianças e a educadora-estagiária, em que discutiram a utilidade dos materiais, demonstrando bastante entusiasmo na construção do quadro.

No momento da ação, a mestranda começou por apresentar a base do quadro ao grande grupo, onde foi dialogado como poderia ser utilizada pelas crianças para colocarem cada imagem que representava um estado do tempo. Assim que mostrou um dos triângulos a serem colocados na base, algumas crianças fizeram vários comentários,

tais como: “Parece uma pizza” (RA.), “Parece um triângulo”, “Já sei, vamos colar essas peças na parte azul” (B.)

De forma a tornar a atividade mais lúdica, a mestranda colocou uma canção/som correspondente a cada estado do tempo (apêndice B2.2 – imagem 1). Primeiramente as crianças ouviam e, de seguida, escolhiam qual a imagem que representava esse som, colocando-a no respetivo triângulo na base do quadro.

Após as imagens estarem todas coladas, a mestranda questionou o grupo de crianças se queriam verificar qual o estado do tempo naquele momento. Assim sendo, uma criança do grupo foi com a educadora-estagiária A. ao espaço exterior junto da sala observar o tempo e, quando regressou à sala contou aos amigos e colocou as setas nas imagens correspondentes aquele momento.

O grupo de crianças, num momento de conversa, decidiu afixar o quadro do tempo (apêndice B2.2 – imagem 2), na parede junto do quadro das presenças e, desse momento em diante, as crianças começaram a realizar a marcação diária do estado do tempo aquando do acolhimento (Hohmann & Weikart, 2003). Neste momento, uma criança dirigia-se ao exterior para observar o estado do tempo e depois divulgava ao grupo marcando também no quadro, mostrando sempre bastante prazer e vontade em fazê-lo. Por vezes, era logo a primeira questão que faziam à díade no momento de organização para o acolhimento, como se pode verificar nas notas de campo da educadora-estagiária:

Hoje, assim que foi pedido às crianças para arrumarem as áreas em que se encontravam a brincar para procedermos ao momento de acolhimento, o A. sentou-se na manta e questionou-me:

A: - Vamos ver como está o tempo hoje e marcar no quadro?

M: - Sim, temos só de esperar que os amigos se juntem a nós para fazermos em conjunto.

O interesse por marcar o estado do tempo é bastante frequente e pedido por várias crianças. (13 dezembro de 2022).

Apesar das crianças terem tido uma participação ativa na construção e preenchimento do quadro, durante a reflexão após a ação (Schon, 2000), a mestranda, em conjunto com a equipa educativa, chegou à conclusão de que deveriam utilizar uma estratégia para selecionar o responsável pelo visionamento do estado do tempo, ao invés de ser a educadora-estagiária a escolher aleatoriamente. Assim, acordou-se que a forma mais justa seria a utilização de um saco com as fotografias das crianças, onde aleatoriamente, seria eleito o responsável para o dia em questão, passando esta estratégia a ser utilizada pela equipa educativa em diversas ações do dia-a-dia.

Com a realização desta atividade e uso diário do quadro do tempo, as crianças desenvolveram competências no âmbito da área de formação pessoal e social, a nível da convivência democrática e cidadania, do desenvolvimento do sentido estético, da autonomia, da consciência de si como sujeito que aprende; relativamente ao domínio da educação física a nível da motricidade fina; na área de expressão e comunicação relacionado com o subdomínio das artes visuais, ao explorarem elementos expressivos da comunicação visual; relacionado com o subdomínio da música, na interligação de audição e interpretação; no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação oral e aumento do campo lexical ao adquirirem vocabulário como “nevoeiro e nublado”; e, ainda, na área do conhecimento do mundo, nomeadamente, do conhecimento do mundo físico e natural - identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural (Silva et al., 2016).

Tal como já mencionado, o quadro do tempo foi utilizado diariamente pelas crianças, sendo que, através desta ação o grupo de crianças manifestou interesse em realizar diversas tarefas durante a rotina.

Visto que “a rotina diária e o ambiente educacional criam condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88), através de uma observação atenta, o par de formação juntamente com a educadora cooperante compreendeu que seria necessário um suporte para as crianças se guiarem para a realização das diferentes responsabilidades. Após um diálogo em grande grupo, foi decidido a realização de um quadro das tarefas.

Segundo o modelo MEM, a utilização diária dos instrumentos de pilotagem ajuda as crianças e o educador a perspetivarem o que vai ocorrendo na sala, contribuindo, assim, para a utilização cooperativa do poder (Folque, 2018). Assim, outro ponto relevante que insere a rotina diária numa sala de EPE, é o facto de as crianças partilharem com os adultos a responsabilidade por algumas tarefas do quotidiano da sala, assim como do contexto educativo.

As crianças já contactavam com alguns instrumentos semelhantes aos instrumentos de pilotagem, tais como, o quadro de presenças, os quadros das áreas e os quadros de regras. Todos estes instrumentos encontravam-se ao alcance das crianças,

assim como ficou o quadro das responsabilidades, sendo totalmente autônomo o seu registro.

O quadro de distribuição das tarefas é uma abordagem sociocêntrica da pedagogia MEM, visto que atribui às crianças a responsabilidade partilhada por certas tarefas. Ao realizarem tarefas necessárias à vida coletiva, as crianças estão a tomar consciência dos seus direitos e deveres, de como viver em democracia, nesse sentido é fundamental a participação do grupo nessas tarefas (Silva et al., 2016).

Assim, foi convocada uma reunião em grande grupo, na qual as crianças propuseram tarefas que gostariam que fossem atribuídas diariamente: pôr a mesa, cuidar das plantas, observar e registar o estado do tempo e verificar se a sala está arrumada após os momentos de brincadeira livre. Apesar de estarem decididas as tarefas, na elaboração do quadro ficou ainda um espaço vazio junto da coluna que identifica as tarefas, sendo possível acrescentar outro tipo de tarefas que as crianças mostrem, futuramente, interesse.

O quadro das responsabilidades (cf. apêndice B2.2 – imagem 3) foi elaborado numa folha de papel cenário, contendo algumas semelhanças ao quadro das presenças, por ser mais fácil a compreensão e leitura do mesmo para o grupo de crianças. Assim sendo, este era um quadro de dupla entrada, onde na primeira coluna vertical continha o símbolo respetivo ao dia da semana, igual ao quadro das presenças, e na primeira coluna horizontal tinha o nome e o respetivo desenho de cada tarefa, realizados pelas crianças (cf. apêndice B2.2 – imagem 4 e 5). As restantes quadrículas continham velcro para as crianças conseguirem colar a sua fotografia e, este quadro foi ainda organizado por cores semanais, tal como já era o quadro das presenças, sendo pintado pelas crianças com tintas e pincéis (cf. apêndice B2.2 – imagem 6, 7 e 8). Depois de este estar pronto, o adulto plastificou-o de forma a ter uma resistência adequada (despacho conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto). Neste momento da construção do quadro, foi escolhido democraticamente quais as crianças que desenhavam as tarefas e quais as crianças que realizavam a pintura, envolvendo, dessa forma, todas as crianças na atividade.

Numa conversa em grande grupo, foi estipulado que a escolha dos elementos responsáveis diariamente por cada tarefa seria realizada através do adulto retirar as fotografias aleatoriamente do saco que continha as fotografias de cada criança. Inicialmente, surgiram alguns conflitos neste momento, por as crianças ainda não

compreenderem que ao longo da semana todas teriam oportunidade de realizar uma tarefa, assim como se pode verificar nas notas de campo da educadora-estagiária:

Hoje, no acolhimento, no momento de escolha dos responsáveis pelas tarefas, mais uma vez, surgiu um pequeno conflito devido às crianças ainda não perceberem que todos irão participar ao longo da semana. O A. questionou várias vezes, enquanto o adulto retirava as fotografias do saco: - “E eu? E eu? Também quero” – os adultos da sala explicaram que tal como tinha ficado decidido, todas as crianças irão participar numa tarefa ao longo da semana, mas que têm de saber esperar, pois os elementos são retirados aleatoriamente. (11 de janeiro de 2023)

Desta forma, este instrumento teve um impacto positivo para que o grupo compreendesse os princípios da democracia e desenvolvesse a sua capacidade de autorregulação.

No preenchimento diário do quadro das responsabilidades, em geral, as crianças conseguiram facilmente concretizá-lo, colocando a sua fotografia no dia da semana e tarefa correspondente, fazendo esta ação com bastante entusiasmo e vontade.



Figura 6 - Utilização do quadro das responsabilidades

Foi possível observar um trabalho de cooperação, quando algumas crianças tinham dificuldade no preenchimento do quadro, estas eram ajudadas pelos seus pares, atuando, deste modo, na ZDP das crianças. Esta situação ocorria também na execução da tarefa “pôr a mesa”, por exemplo, como a DU. ainda tinha dificuldades em fazê-lo autonomamente, era auxiliada por um dos seus pares.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003), num ambiente de aprendizagem ativa, as crianças e o adulto agem, pensam e resolvem problemas. Assim, com esta ação, possibilitou-se uma participação voluntária e ativa de todos os elementos do grupo, sendo desenvolvida uma organização cooperada, onde as crianças realizaram aprendizagens sociais e contactaram com valores e problemas da vida em democracia.

As crianças ao participarem ativamente em todo o processo de construção do quadro das responsabilidades desenvolveram capacidades relacionadas com a área de formação pessoal e social, ao nível da convivência democrática e cidadania, do desenvolvimento do sentido estético e da criatividade, da consciência de si como sujeito que aprende; relativamente ao domínio da educação física a nível da motricidade fina; na área de expressão e comunicação relacionado com o subdomínio das artes visuais ao explorarem elementos expressivos da comunicação visual (Silva et al., 2016).

Para além das aprendizagens mencionadas anteriormente, o grupo de crianças ao realizar estas ações diariamente (cf. apêndice B2.2 – imagem 9, 10 e 11), desenvolveu competências referentes à autonomia, sentimento de pertença, capacidade de autorregulação, responsabilidade perante uma comunidade e autoconfiança; no que diz respeito à área de conhecimento do mundo, reconheceu unidades básicas do tempo diário e semanal compreendendo a influência que têm na sua vida e, ainda, manifestou comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, ao cuidarem das plantas diariamente; relativamente ao domínio da matemática, as crianças resolveram problemas, realizaram contagens, por exemplo, o responsável por colocar a mesa contava quantos elementos do grupo estavam presentes e desenvolveram noções de visualização espacial (Silva et al., 2016).

Concluindo, o uso destes instrumentos contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais da mestrandas, estes para além de auxiliarem na autorregulação do grupo de crianças, também apoiam o educador na orientação da sala de atividades, consciencializando-se sobre a importância de promover o sentimento de comunidade e cooperação, fomentando a negociação progressiva, “desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação”, envolvendo processos de negociação progressivos (Niza, 2013, p. 144).

O facto de a mestrandas realizar uma observação atenta e constante, permitiu identificar os interesses e necessidades das crianças, assim como, escutar as suas opiniões, possibilitando que as crianças construíssem o seu conhecimento, envolvendo-se diariamente nas decisões da sua rotina. Isto foi também possível, pelas condições criadas pela educadora-estagiária de forma a promover que a criança desempenhasse “um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” encarando-a como “sujeito e não como objecto do processo educativo” (Despacho nº5220/97).

Possibilitou, ainda, uma consciencialização da importância da partilha de controlo e responsabilidade na sala de atividades, como um espaço de iniciação às práticas de cooperação de uma vida democrática, contribuindo para que as crianças possam assumir “responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida” (Silva et al., 2016, p. 36).

REFLEXÃO FINAL

No culminar de cada etapa é fulcral um momento de reflexão crítica e construtiva acerca de todo o percurso pedagógico desenvolvido, contribuindo para o aperfeiçoamento e transformação da prática profissional (Ribeiro & Moreira, 2007). Assim sendo, nesta reflexão a mestranda irá debruçar-se sobre o processo de formação realizado em contexto de creche e de EPE, patenteando-se nas aprendizagens concretizadas, nos constrangimentos encontrados, bem como, nas perspetivas futuras a nível pessoal e profissional.

Chegado o momento de realizar a reflexão final, importa salientar que este processo reflexivo foi sendo notório e praticado sistematicamente, ao longo de toda a escrita do presente relatório, assim como no decorrer da PES, ao realizar as narrativas reflexivas (cf. Apêndices C.1 e C2), como também nos momentos de diálogo e partilha, em conversas informais e em reuniões. De acordo com Sanches & Sá-Chaves (2011), refletir sobre a prática permite construir e reconstruir os saberes profissionais, as competências, as atitudes e os valores.

A mestranda considera que o facto de ter adotado uma postura investigativa e crítica durante a PES, possibilitou o aprimoramento do papel de educador de infância, proporcionando oportunidades inigualáveis de experimentação e desenvolvimento pedagógico. Destarte, é crucial referenciar a metodologia de IA, visto que a mesma tem como finalidade “melhorar a prática educativa através de ciclos de ação e reflexão” (Latorre, 2008, p. 24), sucedendo uma ligação entre a teoria e a prática. Assim, a educadora-estagiária adotou um processo cíclico particular desta metodologia que possibilitou uma evolução na sua formação.

Outro fator fundamental para a formação de um educador de infância incide na ideologia do triângulo praxiológico, na qual o profissional deverá fazer-se acompanhar e valorizar as crenças e valores, as ações práticas, e os saberes e teorias. Dessa forma, a mestranda durante o desenvolvimento da PES utilizou estes constituintes de forma indissociável, sendo que foi criada uma comunicação bidirecional entre a teoria e a prática, mobilizando as crenças e os valores na construção do seu perfil pedagógico e identidade profissional.

Por conseguinte, a ação educativa da mestranda baseou-se numa pedagogia participativa que considera a criança como “um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28), envolvendo-a em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A mestranda considera que as orientações dos modelos pedagógicos contribuíram para uma prática de qualidade, na qual a ação, a teoria e a prática estiveram associadas, respeitando e valorizando sempre a criança como sujeito e agente do seu processo educativo (Formosinho, 2013). Assim sendo, a PES regheu-se, principalmente, pelas perspetivas pedagógicas de Elinor Goldschmied e Emmi Pikler e os modelos curriculares HighScope, Pedagogia-em-Participação e MEM.

Ao longo da PES, a mestranda sentiu vários constrangimentos em ambos os contextos educativos, dificuldades essas que fizeram parte do seu processo de crescimento e evolução tanto a nível profissional como pessoal.

Na inserção do contexto de creche, a mestranda sentiu algum receio por nunca ter contactado antes com esta faixa-etária, o que dificultou inicialmente a criação de relações de confiança com o grupo. Ao longo do tempo, foi criando vários mecanismos, principalmente, com as orientações do modelo HighScope, de modo a conseguir criar relações de confiança com as crianças. Já no contexto de EPE, logo nos primeiros contactos estabelecidos foram criadas relações de proximidade bastante rápidas, também pelo facto de a mestranda já fruir da experiência do estágio anterior e ter tido a oportunidade de contactar com crianças de EPE em outros momentos de formação.

A PES em creche foi bastante importante para a mestranda compreender o quanto é primordial a criação de uma vinculação afetiva com cada criança. Tal como refere Ferland (2006), “a necessidade de amor, de afeto e de proteção está presente a todo o momento” (p. 169), sabendo que todos os momentos da rotina são essenciais para construir uma relação de confiança e tendo como referência os pressupostos de Emmi Pikler, a educadora-estagiária utilizou também as atividades de atenção pessoal (Fochi, 2018) para fortalecer esses vínculos, através de diálogos e brincadeiras individuais, o que tornou esse vínculo recíproco ao longo do tempo.

Outra dificuldade sentida no contexto de creche foi a pouca interação com as famílias, apesar da educadora-estagiária pedir a colaboração das famílias com alguns elementos para a realização de atividades com o grupo, não foi possível envolvê-las ativamente nas ações da PES. Esta falta de interação foi notável, principalmente, nos

momentos de chegada, mesmo que a mestranda se aproximasse da porta da sala e estabelecesse diálogos tanto com a família como com a criança, muitas vezes o adulto preferia esperar pela educadora cooperante para entregar a criança. Pelo contrário, na PES em EPE, desde o início foi criada uma interação positiva com a família, onde esta colaborou e acompanhou ativamente todo o percurso pedagógico. A mestranda considera que o ponto mais alto da sua ação no que concerne ao envolvimento da família, foi a realização da MTP e a forma como esta envolveu a família desde o início do projeto até à fase da divulgação. Criando, desta forma, laços entre a escola-família que são uma mais-valia, segundo a Lei-Quadro:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (DL nº5/97, 10 de fevereiro, art. 2).

Tanto na valência de creche como na valência de EPE, a mestranda sentiu alguma dificuldade em gerir os níveis de estimulação por parte do adulto e a autonomia da criança. A ação do brincar heurístico realizada em contexto de creche possibilitou uma visão alargada do quão é importante saber gerir estes níveis de forma que a criança consiga ter experiências de qualidade, promovendo a sua autonomia e tomada de decisões no seu processo de aprendizagem. A MTP desenvolvida no contexto em EPE também contribuiu para a mestranda observar e refletir qual a melhor forma de gerir estes níveis de estimulação vs autonomia da criança. Ainda, a utilização das escalas de empenhamento do adulto (Bertram & Pascal, 2009) auxiliaram a mestranda a se autoavaliar através de três escalas que se complementam: “a sensibilidade para com as crianças; a estimulação oferecida às crianças e a autonomia que os adultos concedem às crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 50), permitindo perceber que conforme aumenta a autonomia da criança, a estimulação por parte do adulto deverá diminuir, sendo assim, compreendeu-se que a autonomia da criança deve preceder à estimulação por parte do adulto.

Um dos constrangimentos sentidos pela mestranda em ambos os contextos, passou pela falta de competências de dar resposta a crianças com NAS que faziam parte dos grupos, a mestranda de forma autónoma procurou adquirir conhecimento sobre esta problemática de modo a poder proporcionar respostas pedagógico-didáticas diferenciadas. As conversas informais com a equipa educativa e com a orientadora cooperante também foram essenciais para a mestranda conseguir ultrapassar esta

dificuldade e sentir-se confiante ao realizar as suas ações educativas, nomeadamente, com estas crianças.

Apesar da PES ter sido uma das etapas da formação inicial da mestranda, para o futuro e exercício da prática surgirão algumas lacunas tal como a realização de uma primeira reunião de pais. Isto acontece, pois, ambas as PES iniciam-se já a meio do ano letivo, impossibilitando assim a mestranda de assistir e acompanhar as primeiras semanas. No entanto, a aluna acredita que esta lacuna será facilmente ultrapassada com alguma experiência.

Todavia, todas estas experiências permitiram a aquisição de novos saberes e reconstrução de conhecimentos. Isto foi também possível, devido a todo o trabalho colaborativo e entreajuda das equipas educativas, das supervisoras e o trabalho em díade. Na mesma vertente, destacam-se os momentos de supervisão, as planificações semanais (cf. apêndices D1 e D2), bem como, as reuniões intermédias de avaliação das PES (cf. Anexos A1 e A2), que levaram ao melhoramento da formação pedagógica e à construção da identidade profissional da mestranda, que continuará em construção.

Os seminários foram também oportunidades enriquecedoras que contribuíram para a formação e evolução da mestranda, pois para além de abordarem as bases teóricas, foram ricos de momentos de debate e reflexão sobre as experiências reais do quotidiano na educação de infância.

No que concerne à realização das narrativas reflexivas individuais, a escrita das mesmas possibilitou a construção de uma postura investigativa e crítica acerca das suas práticas, evidenciando problemas reais, refletindo sobre os mesmos e encontrando estratégias para os ultrapassar.

É de realçar, ainda, o papel das crianças, sendo estas seres com “competência, agência e direitos” (Oliveira-Formosinho, 2016) que devem ser sempre escutadas e valorizadas em todo o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a mestranda em toda a sua prática valorizou as características, interesses e necessidades de cada criança, emergindo, assim, a diferenciação pedagógica, que teve um grande significado na formação profissional, pois ao colocar as estratégias em prática, em ambos os contextos, foi possível proporcionar aprendizagens significativas. A mestranda aprendeu todos os dias com cada uma das crianças e percebeu com a prática, o quanto o brincar é importante e possibilita uma panóplia de aprendizagens.

Como perspectivas futuras, a mestrandanda aponta imensa vontade de trabalhar na educação de infância e, pretende também, continuar a ampliar o seu conhecimento e a aperfeiçoar as suas competências, pois só assim conseguirá realizar práticas de qualidade, como especifica o DL nº 240/2001, de 30 de agosto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. Em *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 11–39). 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. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3143/2708>
- Araújo, S. B. (2018a). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71–92). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018b). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 139–160). Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10985>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Coll, C. & Martín, E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Eds.), *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 196-215). Lisboa: Edições ASA.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). Uma Abordagem Constructivista do Papel da Atmosfera Sociomoral na Promoção do Desenvolvimento das Crianças. Em B. Zan, C. Julian, C. T. Fosnot, D. Schifter, D. JR, E. Ducworth, E. Glasersfeld, G. Forman, J. Lester, J. Gould, M. Greene, P. Cobb, R. Devries & S. Cowey (Eds.), *CONSTRUTIVISMO: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica* (pp. 123 - 140). Porto Alegre.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Faria, E., Rodrigues, I., Gregório, M. d., & Ferreira, S. (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: CNE.
- Fochi, P. S. (2018). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 181-195). Porto Editora.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J & Costa H. (2011). "Porque é que a Lua é redonda e bicuda?". Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa (Eds.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97). Porto Editora.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008) Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massa. Em J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal. (Orgs.), *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil - Um caminho para a transformação* (pp. 3-25).

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2018). Prefácio – A Educação em Creche: O Desafio das Pedagogias com Nome. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7–28). Porto Editora.
- Fosnot, C. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. Em B. Zan, C. Julyan, C. T. Fosnot, D. Schifter, D. JR, E. Ducworth, E. Glasersfeld, G. Forman, J. Lester, J. Gould, M. Greene, P. Cobb, R. Devries & S. Cowey (Eds.), *CONSTRUTIVISMO: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica* (pp. 25–50). Porto Alegre.
- Goldschmied, E. & Jackson S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche*. (2.^a ed.). ARTMED Editora.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. da G. S. & Barbosa, M. C. S. (2022). *Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos*. Penso.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (2.a ed.). Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Laevers, H., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. Van, & Amant, K. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument for care settings - manual. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research centre for Experiential Education - University of Leuven.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 109–140). Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI–Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 141–160). Porto Editora.
- Novais, B. (2018). *Anos Incríveis no Jardim de Infância*.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Andrade & A. Azevedo (Eds.), *A Escola vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 25–60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Em Aberto, (115-130). Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953>
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. Em J. Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Andrade & A. Azevedo (eds.), *A Escola vista pelas Crianças* (pp. 55-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho; T. Kishimoto & M. Pinazza, (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed., pp. 61–108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. Em J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos, J. Sousa (Eds.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, S. Araújo, D. Lino, M. Folque, M. Bettencourt, M. Santos, P. Fochi, I. Machado, & J. Sousa (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29–55). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-Em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho (Eds.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9–70). Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Eds.), *O construtivismo na sala de aula*. (pp. 120-149). Lisboa: Edições ASA.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estreia Diálogos*–Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, I, (35-46). Disponível em https://www.estreiadialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Areal Editores.
- Sanches, A., & Sá-Chaves, I. (2011). Educação pré-escolar novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves. *Formação Conhecimento e Supervisão* (pp.69-80). 3ª edição. Aveiro: UA Editorial.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Spoked, B. & Saracho, O. (1998) As teorias do desenvolvimento e a educação para a primeira infância. Em B. SPODEK & O. N. SARACHO (Eds.), *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos* (pp. 73 – 77). Artmed.
- Susan Sontag. (2012). *Ensaaios sobre fotografia*. Quetzal Editors.
- Tardos, A. (2012). La Mano de la Educadora. Em J. Falk Lóczy (ed.), *Lóczy, educación infantil* (3.ª ed., pp. 59–68). Ediciones Octaedro.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. Em L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. Lopes da Silva & T. Vasconcelos (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., d'Orey, I., Homem, L. & Cabral. M. (2003). *Educação de infância em Portugal - Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Ramos, M., ... & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Araújo, S. B. (2022/2023). Ficha de Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação.

Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. (2019). Comité Português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

Decreto-Lei n.º 46/86. Diário da República – I Série n.º 237 (1986) Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 49/2005. Diário da República n.º 166 – I Série. (2005). Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República, 1.ª série — N.º 129: 2918-2928 (2018). Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 54/2018. Diário da República, n.º 129/2018 - I Série (2018). Presidência do Conselho de Ministros

Decreto-Lei nº240/2001 do Ministério da Educação e Ciência. (2001). Diário da República: I Série, nº20. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República nº 201 – I Série-A.

Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República nº 92 – I Série.

Despacho Conjunto n.º 258/97. (1997). Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Despacho nº 5220/97 do Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. (1997) Diário da República: II Série, nº178.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário da República nº34/97- Série I A. Assembleia da República, Lisboa

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011)
Diário da República: I Série, n.º 167.
<https://files.dre.pt/1s/2011/08/16700/0433804343.pdf>

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

Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar (2022/2023).

Projeto Pedagógico da Sala de Creche (2022/2023).

Projeto Pedagógico da Sala de Educação Pré-Escolar (2022/2023).

Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso (2022). Mestrado em
Educação Pré-Escolar. Disponível em
https://www.esse.ipp.pt/cursos/crec/CRECEDPREESCOLAR_signed.pdf